

6

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Le traitement de l'erreur à l'oral entre pairs
sous l'approche communicative
dans une classe de français langue seconde

par
Vicky Poirier

Mémoire présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès arts (M.A.)
en sciences de l'éducation

Décembre 2006
©Vicky Poirier, 2006

V-701

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Le traitement de l'erreur à l'oral entre pairs
sous l'approche communicative
dans une classe de français langue seconde

par

Vicky Poirier

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Godelieve Debeurme

Présidente du jury

Robert Edwards

Directeur de recherche

Lynn Thomas

Autre membre du jury

Mémoire accepté le 27 février 2007

Ce mémoire aborde le traitement de l'erreur à l'oral entre apprenants dans une classe de français langue seconde de l'Université de Sherbrooke (Québec). Dans les classes de français langue seconde de cette institution, les étudiants travaillent la plupart du temps en équipes du fait que l'approche communicative est utilisée comme modèle pédagogique. L'objectif général de cette recherche a été d'explorer, à partir du moment où une erreur est produite, les relations entre les types de rétroactions utilisées par les apprenants dans le but de corriger leurs collègues et les réponses suivant ces rétroactions. Principalement, cette étude sur le traitement de l'erreur à l'oral dans un contexte de travail en équipe a révélé que la correction faite par un pair ne passe pas inaperçue et qu'elle est fréquemment suivie par une réparation immédiate de l'énoncé fautif initial ou encore, d'une tentative de correction.

SOMMAIRE

Cette recherche a pour objet le traitement de l'erreur à l'oral en salle de classe, entre apprenantes et apprenants, dans une classe de français langue seconde au Québec. Elle découle du fait qu'au Québec, comme dans plusieurs autres pays, l'approche communicative en didactique des langues, une branche du socioconstructivisme en éducation, prévaut comme modèle pédagogique dans les salles de classe actuellement, ce qui a entraîné de grands changements dans les démarches d'enseignement traditionnelles depuis sa mise en place. L'un de ces changements importants réside dans le fait que, dans ce modèle pédagogique, l'enseignante ou l'enseignant n'est plus le point central par qui sont dévoilés tous les savoirs, comme dans l'approche traditionnelle; sous cette approche, il agit plutôt à titre de guide auprès de la population étudiante qui, en équipes, construisent leurs savoirs ensemble. Bien sûr, sous cette approche, l'enseignante ou l'enseignant continue toujours de corriger les erreurs de ses étudiantes et étudiants, mais puisque les apprenantes et apprenants passent la plupart de leur temps en équipes et que la personne enseignante se promène d'équipes en équipes afin de voir au bon fonctionnement des activités de communication en cours, qu'advient-il de la correction orale des erreurs quand l'enseignante ou l'enseignant n'y est plus ? Que se passe-t-il en ce qui a trait à la correction orale des erreurs quand les étudiantes et les étudiants se retrouvent ensemble ? Se corrigent-ils ? Comment le font-ils ? Et aussi, apprennent-ils à la suite de corrections apportées par un pair ? L'objectif général de cette recherche est, par conséquent, d'explorer, à partir du moment où une erreur est produite, les relations entre les types de rétroactions utilisées par les apprenantes et les apprenants dans le but de corriger leurs collègues et les réponses suivant ces rétroactions.

Dans la poursuite de notre objectif général de recherche, nous avons observé un groupe de 25 étudiantes et étudiants de français langue seconde de l'Université de Sherbrooke dans un cours de communication orale de niveau avancé. Des ensembles

de magnétophones et de microphones ont été disposés au centre des ilots de tables où les étudiantes et les étudiants ont travaillé en équipes. Les propos des apprenantes et des apprenants ont été enregistrés, puis ont été encodés, lors d'une écoute ultérieure, selon la fonction discursive qu'ils remplissent. Parallèlement, de manière à apporter une richesse aux résultats obtenus par l'écoute et l'analyse des interactions entre étudiantes et étudiants, nous avons eu recours à la triangulation des méthodes de collecte de données. Pour ce faire, nous avons distribué au dernier jour de classe un questionnaire aux étudiantes et aux étudiants qui avait pour objet de recueillir les préférences des personnes apprenantes sur les différents types de rétroactions utilisées par leurs pairs et leurs perceptions quant à leur apprentissage suite aux types d'interventions rétroactives. Cette recherche, de nature quasi qualitative, a été abordée sous l'angle d'une étude exploratoire descriptive.

Cette recherche nous a permis de mettre en lumière plusieurs éléments relatifs au traitement de l'erreur entre pairs dans une classe de français langue seconde. D'abord, en contexte de travail en équipe, une rétroaction corrective est produite toutes les sept minutes. Les rétroactions correctives les plus souvent utilisées sont, dans l'ordre, la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique et l'incitation. Nous avons aussi découvert que les différentes rétroactions correctives utilisées ont engendré des taux élevés de reprises de l'énoncé fautif chez les apprenantes et apprenants ainsi que des taux élevés de réparations complètes de l'erreur. Celle qui a apporté le plus de bienfaits pour la réparation complète de l'erreur est la reformulation, contrairement aux études antérieures menées dans ce domaine (Chaudron, 1977; Panova et Lyster, 2002; Lyster et Ranta, 1997; Lyster, 1998). Cette dernière semble, de plus, particulièrement efficace quand elle est administrée tout de suite après une erreur de la part d'une étudiante ou d'un étudiant.

Quant au sujet des perceptions et des préférences des apprenantes et des apprenants sur les différents éléments qui entrent en ligne de compte dans le traitement de l'erreur à l'oral, nous avons premièrement identifié que les étudiantes et

les étudiants préfèrent qu'on les corrige avec la correction explicite. Bien qu'ils préfèrent se faire corriger avec cette dernière, c'est pourtant à la suite de cette rétroaction que les étudiantes et les étudiants réagissent le moins, qu'ils sont les moins enclins à essayer de changer leur énoncé erroné. Et pour terminer, cette étude nous informe que les apprenantes et les apprenants croient qu'ils corrigent davantage leurs pairs avec, dans l'ordre, la correction explicite, l'indice métalinguistique, la reformulation, la répétition, l'incitation et la demande de clarification. Cependant, dans la réalité, c'est avec la reformulation que les apprenantes et les apprenants se corrigent le plus entre eux.

Cette recherche sur le traitement de l'erreur à l'oral dans un contexte de travail en équipe nous révèle donc que la correction faite par un pair ne passe pas inaperçue et qu'elle est fréquemment suivie par une réparation immédiate de l'énoncé fautif initial ou d'une tentative de correction. Afin d'en encourager l'usage, il serait important, dans un premier temps, de conscientiser l'enseignante ou l'enseignant de langue seconde aux bienfaits qu'apporte la rétroaction corrective entre personnes apprenantes et dans un deuxième temps, de l'inviter à enseigner les différentes stratégies d'interventions correctives à ses élèves. Les retombées de cette étude sont par conséquent, comme nous venons de le voir, de nature praxéologique.

Cette recherche est originale à plus d'un égard. Premièrement, elle est la seule du genre dans le traitement de l'erreur; dans les autres recherches, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui agit à titre de correcteur et non les pairs entre eux. Elle apportera, de ce fait, un éclairage, une connaissance sur la correction entre pairs. Ensuite, elle permet l'étude d'un domaine actuel, la pédagogie de l'erreur, en lien avec un autre élément actuel, soit l'approche communicative qui prévaut comme modèle pédagogique dans les classes présentement; son actualité lui confère donc une pertinence sociale et scientifique indéniable dans les sciences de l'éducation.

TABLE DES MATIÈRES

la liste des tableaux.....	9
la liste des figures.....	10
dédicace.....	11
remerciements.....	12

INTRODUCTION..... 13

PREMIER CHAPITRE – La problématique..... 14

1. Le contexte général	14
1.1 L'approche communicative comme modèle pédagogique.....	15
1.2 La pédagogie de l'erreur.....	17
1.2.1 Les rôles et statuts de l'erreur.....	18
1.2.2 Les rôles et statuts de la correction de l'erreur à l'oral.....	19
1.3 Le traitement de l'erreur à l'oral	21
1.3.1 La rétroaction.....	21
1.3.2 La réponse de la personne apprenante	25
1.3.3 Le traitement de l'erreur à l'oral dans l'approche communicative	26
2. Le contexte scientifique	27
2.1 Les rétroactions les plus utilisées	27
2.2 La réponse de la personne apprenante devant les rétroactions.....	28
3. Le problème de recherche	31
4. La question générale et les questions spécifiques de recherche.....	32
5. Les objectifs de recherche	33

DEUXIÈME CHAPITRE – Le cadre conceptuel 35

1. Les travaux de Lyster	35
2. La posture épistémologique	38
3. Quelques définitions	40
3.1 Le travail en équipe.....	40
3.2 Les tours de parole.....	41
3.3 Les productions fautives.....	41

3.4	La rétroaction	42
3.5	La reprise de l'énoncé fautif.....	42
3.6	Le traitement de l'erreur	43
4.	Le schéma discursif en contexte de travail en équipe.....	43

TROISIÈME CHAPITRE – La méthodologie 48

1.	Le milieu	48
2.	La population	49
3.	Le type d'étude	50
4.	La collecte de données	52
4.1	Les procédures techniques	52
4.1.1	Les avantages et les inconvénients des instruments utilisés.....	53
4.2	Les procédures humaines	54
4.2.1	Les risques de contamination.....	54
4.3	La triangulation des méthodes de collecte de données	55
5.	La validation des instruments de mesure et la fidélité.....	56
5.1	La validation des instruments de collecte de données.....	57
5.2	La validation du système d'encodage.....	57
5.3	La fidélité des mesures	58
6.	Le traitement des données	59
7.	Les aspects déontologiques de la recherche.....	61

QUATRIÈME CHAPITRE – La présentation et l'analyse des résultats.....63

1.	La fréquence des interventions correctives.....	63
2.	Les rétroactions correctives les plus utilisées.....	63
3.	La réponse de la personne apprenante devant la rétroaction corrective.....	65
3.1	La correction complète de la production fautive initiale.....	65
3.2	La reprise de l'énoncé fautif : les corrections complètes et partielles	67
3.3	Les rétroactions ne suscitant aucune réaction.....	69
4.	Les préférences et les perceptions des personnes apprenantes.....	70
5.	Corrélations entre la réalité et les préférences et perceptions des élèves....	74

CINQUIÈME CHAPITRE – Discussion.....	80
1. Phénomènes observés.....	80
2. Réflexions sur.....	82
2.1 ... la fréquence des rétroactions correctives.....	82
2.2 ... l'utilisation des différentes rétroactions correctives.....	85
2.3 ... la reformulation et la réparation complète de l'erreur.....	86
2.4 ... les taux élevés de reprises chez les personnes apprenantes.....	89
3. Les pistes d'action praxéologiques.....	91
4. Les limites	93
5. Les perspectives de recherche.....	96
CONCLUSION.....	97
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	100
BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE.....	104
Annexe A – interventions correctives : transcription d'exemples.....	106
Annexe B – reprise de l'énoncé fautif : transcription d'exemples.....	108
Annexe C – attestation du comité d'éthique.....	110
Annexe D – formulaire de consentement.....	112
Annexe E – questionnaire sur les préférences et perceptions des étudiantes et étudiants.....	115

LA LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	L'instrument de collecte de données	59
Tableau 2	Les rétroactions les plus utilisées par la population étudiante.....	64
Tableau 3	Les rétroactions suscitant une correction complète de l'erreur initiale.....	66
Tableau 4	Les rétroactions suscitant le plus grand nombre de reprises.....	68
Tableau 5	Les rétroactions ne suscitant pas de réaction.....	69
Tableau 6	Les rétroactions préférées des personnes apprenantes.....	71
Tableau 7	Les perceptions des personnes apprenantes en tant que correctrices.....	72
Tableau 8	Les perceptions des personnes apprenantes corrigées.....	73
Tableau 9	Récapitulatif : totaux en chiffres.....	78
Tableau 10	Récapitulatif : totaux en pourcentage.....	78

LA LISTE DES FIGURES

Figure 1	Le schéma discursif en contexte scolaire.....	36
Figure 2	Le modèle systémique de la situation pédagogique.....	39
Figure 3	Le schéma discursif entre apprenants.....	46

*à Micheline,
pour ton soutien technique et moral
à Laurent,
pour tes encouragements depuis toujours
et à André,
pour tes conseils, ton écoute, ta patience et ta disponibilité*

REMERCIEMENTS

De toutes les choses que j'ai entreprises dans ma vie professionnelle, celle dont je suis le plus fière est certainement d'être retournée au deuxième cycle universitaire faire une maîtrise en sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke. Évidemment, une telle entreprise, qui tire bientôt à sa fin, est grandement facilitée quand on a la chance, comme moi, d'être entourée de personnes extraordinaires. Je tiens ici à les remercier.

Tout d'abord, je remercie André qui a été une source d'inspiration pour ce retour aux études et d'ailleurs, une inspiration constante tout au long de ce parcours.

Ensuite, dans ce sentier, on rencontre des gens intéressants nouveaux avec qui l'on partage de nombreuses réflexions sur les cours, la rédaction et autres considérations universitaires. Merci à Marie-Ève pour avoir mis du piquant dans cette aventure.

Je ne saurais non plus passer sous silence les gens que j'ai rencontrés dans tous mes cours et je pense spécifiquement ici à un séminaire de recherche sur les apprentissages. Merci aux étudiantes de ce cours qui ont pris le temps de me lire à ce moment-là et un merci chaleureux spécialement aux professeurs Marie-France Morin et Olivier Dezutter qui ont influencé le cours de ce mémoire.

De sincères remerciements vont également à Robert Edwards, mon directeur de recherche, pour ses judicieux conseils et pour ses encouragements; ses commentaires éclairés ont toujours été constructifs et stimulants.

Enfin, un dernier remerciement à mes amies et amis ainsi qu'à ma famille, à mon père et à ma mère, qui m'ont toujours soutenue dans mes nombreux projets.

INTRODUCTION

Lors de tout début d'apprentissage d'une langue seconde, les premières productions orales sont généralement truffées de différentes erreurs de type phonologique, grammatical, structural, lexical, syntaxique ou encore multiples. Bien que les causes de ces erreurs soient intéressantes, nous nous attarderons particulièrement dans cette recherche au traitement de l'erreur à l'oral proprement dit, c'est-à-dire à la relation entre la production fautive de la personne apprenante, la rétroaction formulée par un correcteur et la réaction de la personne apprenante devant cette intervention. Nous nous intéresserons plus précisément à la correction de l'erreur dans un contexte de travail en équipe, donc entre pairs, dans une classe de français langue seconde au Québec. Nous présenterons tout d'abord le chapitre de la problématique dans lequel se retrouvent les contextes général et scientifique derrière la correction orale des erreurs, le problème de recherche qui découle de ces constatations ainsi que les questions et les objectifs de recherche inhérents à ce problème. Dans le deuxième chapitre, consacré au cadre conceptuel, nous présenterons les travaux du chercheur qui ont inspiré cette étude, nous identifierons notre posture épistémologique, puis nous définirons les concepts-clés de cette étude. Nous enchaînerons avec la méthodologie, au troisième chapitre, où seront abordés le milieu dans lequel la recherche s'est effectuée, la population à l'étude, le type d'étude menée, les modalités de la collecte de données, les questions de validation et de fidélité des instruments de mesure, le traitement que nous réservons aux données ainsi que les aspects déontologiques relatifs à ce travail. Enfin, nous poursuivrons avec la présentation et l'analyse des résultats émanant de nos questions de recherche, puis nous terminerons avec une discussion, au cinquième et dernier chapitre, où nous proposerons des réflexions à la suite des résultats obtenus, des pistes d'actions praxéologiques, de nouvelles avenues de recherche et où, aussi, nous établirons les limites de cette étude.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Dans ce premier chapitre, nous aborderons tout d'abord les éléments du contexte général qui sont au cœur des préoccupations de notre sujet de recherche, soit l'approche communicative comme modèle pédagogique, la pédagogie de l'erreur et le traitement à l'oral; puis, dans un deuxième temps, nous examinerons le contexte scientifique de la gestion de l'erreur à l'oral. Nous poserons ensuite le problème de recherche inhérent aux conclusions tirées par les contextes général et scientifique, et enfin, nous identifierons notre question générale de recherche, nos questions spécifiques ainsi que les objectifs de recherche poursuivis par cette étude.

1. LE CONTEXTE GÉNÉRAL

Afin de bien comprendre comment les étudiantes et les étudiants sont appelés à jouer un rôle de plus en plus actif en salle de classe, nous allons tout d'abord examiner le modèle pédagogique qui est utilisé en didactique des langues de nos jours à l'école, soit l'approche communicative. Nous examinerons comment les enseignantes et les enseignants de langue seconde en sont arrivés à utiliser cette approche en salle de classe et en quoi elle consiste exactement. Par la suite, nous détaillerons les rôles et statuts de l'erreur ainsi que de la correction de l'erreur dans différents modèles pédagogiques, puis nous décrirons le traitement de l'erreur à l'oral proprement dit, des points de vue de l'enseignante ou l'enseignant et de la personne apprenante, et enfin, nous recadrerons le traitement de l'erreur à l'oral dans l'approche communicative.

1.1 L'approche communicative comme modèle pédagogique

Les modèles pédagogiques en éducation ont influencé les approches en didactique des langues; d'abord plutôt traditionnels (la maïeutique, les pédagogies libertaires, le béhaviorisme), les modèles d'enseignement en salle de classe ont été profondément modifiés dans le dernier quart du XX^e siècle, devenant plus actifs (pédagogie de la maîtrise, pédagogie différenciée, pédagogie du projet, socioconstructivisme) (Raynal et Rieunier, 1997). Le monde de l'éducation a vu ses intentions pédagogiques, ses contenus, ses méthodes, ses institutions et les attitudes en salle de classe changer dans le dernier siècle. De la pédagogie traditionnelle où étaient préconisés l'assimilation, l'intégration de la matière, la somme des connaissances, les cours magistraux, les conventions, les disciplines, l'enseignement dogmatique et la soumission des élèves, le monde de l'éducation est passé à d'autres pratiques, chambardant ainsi ses fondements. Les modèles pédagogiques d'aujourd'hui privilégient l'autonomie, la responsabilité, l'activité, les capacités et les compétences, la pédagogie différenciée, les exercices motivants qui suscitent intérêt et création, la participation active, l'évaluation formative, la coopération et enfin, la participation aux contenus et aux méthodes (*Ibid.*, p. 268). Il en va ainsi pour les modèles pédagogiques en didactique des langues qui ont suivi ce même parcours.

Plusieurs courants ont influencé l'enseignement d'une langue seconde en salle de classe. Le courant le plus ancien est certainement l'approche traditionnelle où l'on enseignait une langue par la traduction de la grammaire de la langue visée. Les travaux écrits et la mémorisation des règles de grammaire sont au cœur de ce modèle pédagogique. La méthode audio-orale, ou l'approche structuro-béhavioriste, devient le nouveau modèle pédagogique au milieu du XX^e siècle (Larruy, 2003). Sous cette approche, on enseigne les langues par des exercices systématiques de répétitions afin de créer des automatismes chez les personnes apprenantes. Le conditionnement et le renforcement positif des bonnes réponses des personnes apprenantes sont à la base de cette pédagogie où l'erreur de la personne apprenante est considérée comme nuisible

pour son apprentissage (Raynal et Rieunier, 1997). Cette période classique fut suivie par une éclosion de nouvelles méthodes créatives dans les années 70, proposant ainsi une révolution des méthodes antérieures. Des méthodes comme TPR (Total Physical Response), requérant une action physique de la part de la personne apprenante en guise de compréhension, ou la méthode suggestopédique de Luzanov, encourageant la transmission des connaissances dans un état de relaxation profonde, ne sont que deux exemples concrets de ce courant créatif. Afin de répondre à de nouveaux besoins de communication à l'intérieur de la communauté européenne, une nouvelle approche naît au début des années 1970 : l'approche communicative. Les échanges entre les pays européens devenant alors de plus en plus importants étant donné la préparation d'une Europe unifiée, de nouvelles exigences en matière de communication se font sentir. L'approche communicative se distingue des autres approches en mettant l'accent sur la compétence de communication plutôt que sur les compétences linguistiques. Elle favorise la connaissance et l'utilisation d'une langue en fonction du contexte social (Germain, 1991).

Cette approche se caractérise, entre autres, par le changement de rôles que doivent dorénavant jouer la personne apprenante et l'enseignante ou l'enseignant en salle de classe. Sous cette approche, l'apprenante ou l'apprenant est appelé à être un acteur autonome de son apprentissage : c'est lui qui doit intervenir pour communiquer, donc la conscientisation à son apprentissage est une base importante de sa réussite. Son expérience personnelle a un rôle à jouer dans la salle de classe dans la mesure où les situations, les jeux de rôles et les dyades interpellent le vécu personnel de la personne apprenante dans le but de produire des situations authentiques de communication. Cet appel aux expériences personnelles dans des situations de communication favorise son acquisition de la langue, car il peut voir une application immédiate et concrète à son nouveau savoir (Martinez, 1996). La personne apprenante peut, par la suite, en faire un usage pratique dans la vie de tous les jours, ce que les autres approches ne préconisent pas. En salle de classe,

l'apprenante ou l'apprenant doit donc construire son savoir en interaction avec autrui, tout comme le prône le modèle pédagogique du socioconstructivisme.

L'enseignante ou l'enseignant doit aussi adapter son enseignement, reléguant aux oubliettes la fonction classique qu'il occupait devant une classe depuis toujours. Dans cette perspective, il n'est plus le personnage central par qui sont divulgués tous les savoirs, comme dans l'approche traditionnelle, mais il agit plutôt à titre de référence, corrigeant encore les erreurs de la population étudiante sans toutefois interrompre son discours. Il est dorénavant davantage un organisateur qui explique les différentes situations de communication proposées et il s'occupe de les mettre en contexte. C'est celui qui fait accepter les tâches et le mode de fonctionnement en salle de classe. Il s'occupe d'instaurer un climat de confiance propice au travail en équipe, au travail de collaboration entre les personnes apprenantes. Il implique la personne apprenante dans une communication orientée. La professeure ou le professeur de langues secondes est appelé à jouer un nouveau rôle, celui d'animateur, de guide, de facilitateur de l'apprentissage plutôt que d'agir en seul détenteur du savoir. Il doit apprendre à respecter les stratégies d'apprentissage des personnes apprenantes (Germain, 1991). Il doit être conscient de la tâche qu'il a à accomplir et éviter de chercher à trop prendre la parole ou encore d'agir comme un dispensateur de savoirs.

En somme, dans l'approche communicative, afin de se retrouver le plus souvent possible en situation de communication, l'étudiante ou l'étudiant travaille donc dorénavant en équipe la plus grande partie de son temps en salle de classe dans le but de développer cette compétence de communication.

1.2 La pédagogie de l'erreur

Comme nous l'avons mentionné à la section précédente, dans l'approche structuro-béhavioriste, l'erreur chez les personnes apprenantes d'une langue seconde était proscrite. Dans les modèles pédagogiques actuels, l'erreur est plutôt considérée

comme positive chez les personnes apprenantes, car elle «représente les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée» (Astolfi, 2004, p. 15), ce qui permet à l'enseignante ou l'enseignant d'intervenir sur le problème pour mieux le traiter. Nous examinerons maintenant le rôle de l'erreur et son statut dans une classe de français langue seconde afin d'illustrer que l'erreur produite par la population étudiante a non seulement un statut positif, car elle représente un indicateur important de ses apprentissages, mais qu'en plus, la correction de celle-ci est également positive pour la personne apprenante, puisqu'elle est au cœur de son processus d'apprentissage même.

1.2.1 Les rôles et statuts de l'erreur

Tout d'abord, à travers les différents modèles pédagogiques exprimés plutôt en didactiques des langues, l'erreur n'a pas toujours eu le même statut : dans l'approche traditionnelle, l'erreur était un signe de faiblesse. En effet, sous cette approche, l'erreur témoignait d'une défaillance de la mémoire ou d'une non-compréhension des règles de grammaire. Dans le courant structuro-béhavioriste, l'erreur n'avait tout simplement pas sa place dans la classe; dans ce modèle qui préconisait les exercices structuraux et le renforcement positif, l'erreur était mal vue et proscrite. Elle reflétait, tout comme dans l'approche traditionnelle, un signe d'un enseignement inadéquat (Larruy, 2003). Après tout, comme le disait Corder dans Porquier et Frauenfelder (1980) « avec une méthode et un enseignement parfait, il n'y aurait jamais d'erreurs » (p. 29). C'est avec la psychologie cognitiviste, où l'individu est considéré comme une grande centrale de traitement de l'information, que l'erreur se voit conférer un statut pédagogique : l'erreur fait dorénavant partie de ce processus de traitement de l'information. Dans le socioconstructivisme d'où l'approche communicative provient, « l'erreur est un repère sur l'itinéraire de l'apprentissage » (Larruy, 2003, p. 57). L'erreur donne donc des points de repère à l'enseignante ou l'enseignant qui peut ainsi orienter son contenu et offrir une aide plus personnalisée à ses étudiantes et ses étudiants selon les obstacles que ces derniers rencontrent dans

leur processus d'apprentissage. Sans compter que dans une perspective de pédagogie différenciée, l'erreur est indispensable, car c'est à partir de cette erreur que l'enseignante ou l'enseignant peut procéder à cette pédagogie différenciée en adaptant son enseignement selon les forces et les faiblesses de la personne apprenante (Raynal et Rieunier, 1997). Au fil du temps, l'erreur est donc devenue un outil remarquable pour la personne enseignante et pour l'élève. Bien qu'elle nous fournisse de précieuses informations sur le niveau des élèves, devrait-on la corriger ou l'ignorer, dans une classe de français langue seconde ?

1.2.2 Les rôles et statuts de la correction de l'erreur à l'oral

Deux écoles de pensée s'opposent à ce sujet : d'une part, il y a les tenants de l'importance de la correction de l'erreur à l'oral, et bien sûr, d'autre part, les détracteurs de ce courant. Celles et ceux qui croient que l'on devrait abandonner en salle de classe la correction à l'oral des erreurs ont pour principaux arguments qu'elle est difficile à appliquer concrètement et que son efficacité est toute relative, puisque difficile à démontrer (Truscott, 1999). À cela, les tenants du traitement de l'erreur répondent qu'elle est non seulement possible, mais dans quelques cas, nécessaire (Lyster, Lightbown et Spada, 1999). Et au sujet de son efficacité, plusieurs études (Lyster, 1994, 1998, 1999; Lyster et Ranta, 1997; Nobuyoshi et Ellis, 1993; Panova et Lyster, 2002; Pica, Holliday, Lewis et Morgentaler, 1989) démontrent clairement que dans le traitement de l'erreur à l'oral, certaines rétroactions incitent l'apprenante ou l'apprenant fautif à corriger son erreur. Sur la faisabilité de la chose, Truscott (1999), un des ardents défenseurs de l'inutilité de la correction des erreurs, affirme que la correction, par sa nature, interrompt les activités de communication. Pourtant, plusieurs recherches ont démontré que le traitement de l'erreur peut être effectué de telle sorte qu'il ne nuise pas au débit (Doughty et Varela, 1998; Lapkin et Swain, 1996; Lightbown, 1991; Lyster, 1994; Spada et Lightbown, 1993). Bien que les opposantes et les opposants à la correction croient que la rétroaction corrective engendre des sentiments de honte, de colère et d'infériorité chez les personnes

apprenantes (Truscott, 1999), les études de Doughty et Varela (1998), Lyster et Ranta (1997) et Spada et Lightbown (1993) indiquent clairement que les étudiantes et les étudiants ne semblent ni frustrés, ni traumatisés devant une rétroaction corrective de la part de la personne enseignante; au contraire, les étudiantes et les étudiants s'attendent plutôt à recevoir ce type d'intervention de la part de la personne enseignante et considèrent plutôt que la correction fait partie intégrante d'une classe de langue. Un autre argument contre le traitement de l'erreur en salle de classe repose sur la position que, dans une classe où l'approche communicative est utilisée, les élèves risquent vraisemblablement de ne pas remarquer toutes les rétroactions faites par la personne enseignante, puisqu'ils risquent de percevoir la rétroaction comme un commentaire sur le message plutôt qu'une intention corrective sur la forme (Truscott, 1999). En effet, la rétroaction corrective dans cette approche n'est pas *toujours* remarquée par les élèves; cependant, elle l'est fréquemment, puisque plus de 50 % des rétroactions correctives, dans les études de Lyster (1994, 1998, 1999), Lyster et Ranta (1997) et Panova et Lyster (2002), ont été suivies par une réaction de la personne apprenante, une forme de réponse quelconque, indiquant ainsi que la rétroaction n'est pas passée inaperçue. Et finalement, pour prouver que la correction des erreurs est inefficace, Truscott (1999) se base sur des études en classe où l'approche structuro-béavioriste avait cours (Ellis, 1984; Lightbown, Spada et Wallace, 1980). La pertinence de ces arguments est donc discutable, puisque cette approche entraîne une utilisation de méthodes audio-orales qui ne sont plus en usage dans les classes de français langue seconde de nos jours (Lyster, Lightbown et Spada, 1999). Bien sûr, sous l'approche communicative où le message prévaut sur la forme, il faut parfois privilégier le sens aux dépens de la forme, c'est-à-dire ne pas toujours chercher à corriger les erreurs portant sur la forme, cependant, « ne jamais corriger la forme conduit à des fossilisations » (Larruy, 2003, p. 119).

Au terme de ce qui précède, nous savons donc que l'erreur est un outil pour enseigner dans les modèles pédagogiques actuels en didactique des langues et que la correction de l'erreur à l'oral est possible, efficace, nécessaire dans quelques cas,

n'entrave pas la communication, ne passe pas inaperçue, et qu'en plus, elle est souhaitée par les étudiantes et les étudiants. Nous aborderons maintenant les composantes impliquées dans le traitement de l'erreur à l'oral proprement dit.

1.3 Le traitement de l'erreur à l'oral

Dans l'enseignement de toute langue seconde, devant une production fautive de la part de la personne apprenante, si on décide de corriger l'erreur, deux intervenantes ou intervenants entrent en jeu : soit la personne qui émet une rétroaction face à l'erreur, souvent la personne enseignante, et la personne apprenante, par sa réaction face à l'intervention de l'enseignante ou l'enseignant.

1.3.1 La rétroaction

On appelle la correction orale des erreurs rétroaction ou rétroaction corrective. La rétroaction dans ce contexte représentera donc toute réaction de la part de la professeure ou du professeur (ou d'une autre personne) dans le but d'apporter une correction à un énoncé fautif, soit par la transformation évidente de l'énoncé fautif, soit par la demande d'amélioration de la production erronée (Chaudron, 1977, dans Panova et Lyster, 2002). Hendrickson (1978), l'un des pionniers dans l'étude du traitement de l'erreur en langue seconde, a posé un jour cinq questions qui serviraient de point de base à de grandes réflexions sur ce sujet :

1. Est-ce que les erreurs des personnes apprenantes devraient être corrigées ?
2. Quand devraient-elles être corrigées ?
3. Quelles erreurs devraient être corrigées ?
4. Comment devrait se faire la correction ?
5. Qui devrait faire la correction ?

Bien que certaines de ces questions aient reçu plus d'attention que d'autres dans les recherches, les chercheurs sont difficilement en mesure de répondre à ces questions, toutes ces années plus tard (Lyster et Ranta, 1997).

Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte quant à la décision de traiter l'erreur ou non, dont les caractéristiques de l'erreur même (sa fréquence, l'incidence de l'erreur sur la communication, etc.), les caractéristiques des personnes apprenantes (caractère, motivation, aptitude, etc.), les caractéristiques de l'enseignante ou l'enseignant (personnalité, formation, etc.) et le contexte pédagogique (objectif de la leçon, contrainte de temps, etc.). Toutes ces caractéristiques interférant les unes avec les autres mettent en évidence l'impossibilité d'une méthode simple du traitement de l'erreur. La décision de l'enseignante ou l'enseignant face à ces questions dépend, entre autres, de son expérience antérieure, de sa conception de l'apprentissage et de l'importance qu'il attribue à l'erreur produite (Porquier et Frauenfelder, 1980). Selon Calvé (1992), certains types d'erreurs devraient recevoir plus d'attention que d'autres, comme celles qui mettent en danger la communication, celles qui reflètent un besoin immédiat de nouvelles formes linguistiques, celles qui irritent l'interlocuteur et celles qui font l'objet de la leçon en cours. Bien sûr, corriger toutes les erreurs d'un groupe à mesure qu'elles se produisent serait impossible, car elles sont trop nombreuses, mais aussi non recommandable dans le sens où cela entraînerait une atmosphère de classe négative décourageant ainsi les étudiantes et les étudiants à prendre la parole (*Ibid.*, p. 466).

Une fois la décision prise de corriger l'erreur, trois options s'offrent à l'enseignante ou l'enseignant, soit intervenir dans l'immédiat, plus tard dans la leçon ou lors d'une autre leçon. Maintenant, comment les corriger ?

Plusieurs chercheurs (Hendrickson, Fanselow ou Allwright, pour n'en nommer que quelques-uns) se sont penchés sur les différentes possibilités qui s'offrent à une enseignante ou un enseignant afin de signaler à la personne apprenante

qu'elle a commis une erreur. Ils ont établi une liste de rétroactions possibles et ils les ont définies. Un autre chercheur québécois, Roy Lyster, professeur associé à la Faculté d'éducation de McGill, s'est aussi intéressé à cette question. Lyster a repris ces concepts de base élaborés par ces chercheurs, ces pionniers du domaine du traitement de l'erreur à l'oral, puis les a insérés dans un schéma discursif où sont représentées les différentes interactions possibles en salle de classe à partir du moment où une erreur est produite par une personne apprenante. Lyster, dans son schéma discursif, a donc inséré ces types de rétroactions, mais en plus, a aussi intégré à ce schéma une liste de réactions possibles à la suite d'une rétroaction corrective, réactions qui se subdivisent en trois grandes catégories, soit celles qui n'engendrent aucune reprise de l'énoncé fautif chez la personne apprenante, celles qui engendrent une correction incomplète de l'erreur initiale et celles qui engendrent une « réparation » de l'erreur chez la personne apprenante. Nous nous sommes inspirée de ce schéma discursif, des définitions de rétroactions et de réactions formulées par Lyster, pour fonder les assises de cette recherche, car non seulement offre-t-il un cadre de travail pertinent et actuel à notre étude, mais surtout, il correspond aux objectifs fixés par celle-ci. Nous y reviendrons plus loin dans ce chapitre. Dans un premier temps, voici les six types de rétroactions en question que l'on retrouve dans Lyster et Ranta (1997) :

- la correction explicite : l'enseignante ou l'enseignant fournit à l'élève la forme correcte de son énoncé fautif tout en lui indiquant qu'il y a une erreur;
- la reformulation : l'enseignante ou l'enseignant reformule l'énoncé fautif de la personne apprenante en éliminant l'erreur de façon implicite (peut-être subdivisée en quatre sous-catégories soit, isolée déclarative, isolée interrogative, incorporée déclarative et incorporée interrogative);

- la demande de clarification : l'enseignante ou l'enseignant utilise des phrases telles « Pardon ? », « Hein ? » ou « Je ne comprends pas ». Il signifie ainsi à la personne apprenante que son énoncé est mal compris ou mal formulé;
- l'indice métalinguistique : l'enseignante ou l'enseignant utilise ici des commentaires (p.ex. : « Ça ne se dit pas ça »), des renseignements (p.ex. : « C'est masculin ») ou des questions (p.ex. : « Est-ce que c'est féminin ? ») afin de signifier à la personne apprenante qu'il y a un problème dans son énoncé, sans toutefois lui fournir la forme correcte;
- l'incitation : l'enseignante ou l'enseignant utilise cette forme de rétroaction dans le but d'inciter la personne apprenante à trouver la forme correcte. L'enseignante ou l'enseignant a le choix entre trois techniques, soit a) il commence une phrase et invite l'élève à la compléter (C'est un...) b) il essaie de solliciter la forme correcte par le biais de questions telles « Comment on dit ça ? » ou « Comment ça s'appelle ? » ou c) il demande tout simplement à la personne apprenante de reformuler son énoncé;
- la répétition : l'enseignante ou l'enseignant répète l'énoncé fautif en modulant (souvent) l'intonation de sa voix (peut être divisée aussi selon les mêmes sous-catégories que la reformulation). Chaudron (1977) divise également la répétition en quatre catégories, mais il utilise un vocable différent, soit avec changement (isolée déclarative), avec changement et emphase (isolée interrogative), sans changement (incorporée déclarative) et sans changement et emphase (incorporée interrogative).

La dernière question de Hendrickson (1978) « qui devrait corriger les erreurs ? » est celle qui a retenu le moins l'attention des chercheurs. En fait, dans tous les articles consultés sur le sujet, c'est la rétroaction de l'enseignante ou l'enseignant qui fait l'objet d'études.

1.3.2 *La réponse la personne apprenante*

Devant la rétroaction de la personne enseignante, l'apprenante ou l'apprenant aura une réaction. En anglais, le terme *uptake* est utilisé dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde pour décrire la reprise d'un énoncé fautif de la part d'une personne apprenante suivant immédiatement une rétroaction de la professeure ou du professeur, constituant une réaction à l'intention de la professeure ou du professeur qui est d'attirer l'attention de la personne apprenante sur sa production erronée (Lyster et Ranta, 1997). Ce terme n'étant pas traduit dans plusieurs documents français par un terme exact et spécifique, nous avons décidé de le traduire librement dans la présente recherche par « reprise de l'énoncé fautif », histoire de franciser ce texte et de le rendre plus compréhensible. Nous utiliserons également les termes réponses de la personne apprenante ou réaction de la personne apprenante, quand le contexte s'y prêtera.

La reprise de l'énoncé fautif s'inscrit donc dans un schéma discursif entre la correctrice ou le correcteur, souvent l'enseignante ou l'enseignant, et la personne apprenante. La personne apprenante, tout comme la correctrice ou le correcteur, possède lui aussi quelques choix de réponses; il peut décider de réagir à la rétroaction de la personne qui corrige de différentes façons. La séquence du traitement de l'erreur entre la personne apprenante et la personne qui corrige s'effectue comme suit :

La séquence débute avec l'énoncé d'une étudiante ou d'un étudiant comportant au moins une erreur (de genre grammatical, lexical, phonologique, multiple...). L'énoncé erroné est soit suivi par un des six types de rétroactions correctives de la personne qui enseigne, soit ignoré. Si la production erronée est ignorée, la leçon se poursuit. Si la professeure ou le professeur fournit une rétroaction corrective à l'étudiante ou l'étudiant, celle-ci ou celui-ci peut soit répondre à cette rétroaction ou soit ne pas y répondre (donc, on retourne à la leçon). Maintenant, s'il y a une reprise de la part de la personne apprenante, cette reprise de l'énoncé fautif est

soit corrigée (par répétition, autocorrection ou correction par les pairs) ou soit pas complètement corrigée (erreur différente produite, même erreur, hésitation, à côté du but visé, correction partielle). Si l'énoncé a encore besoin d'être corrigé, la professeure ou le professeur peut choisir de donner à nouveau une rétroaction corrective à l'étudiante ou l'étudiant. S'il n'y a pas d'autres rétroactions, la leçon se poursuit. Quand il y a enfin correction (s'il y en a une), cette correction est suivie par un retour à la leçon (*Ibid.*, p. 44).

Voilà un résumé des choix de réactions qui s'offrent à l'étudiante ou l'étudiant. Nous reviendrons sur la notion d'erreur à l'oral au deuxième chapitre où nous définirons les concepts-clés de cette recherche.

1.3.3 Le traitement de l'erreur à l'oral dans l'approche communicative

L'approche communicative apporte donc des changements de rôles chez les personnes enseignantes et les personnes apprenantes, comme nous l'avons explicité dans la section 1.1. L'un de ces changements observé dans ce modèle pédagogique a trait à l'importance accordée au travail en équipe. Traditionnellement, c'était en groupe-classe que les étudiantes et les étudiants travaillaient et c'était par l'enseignante ou l'enseignant que les savoirs étaient transmis; maintenant, les étudiantes et les étudiants de langue seconde doivent travailler ensemble afin de construire leurs apprentissages et leurs savoirs. Puisque les apprenantes et les apprenants travaillent en équipe la plupart du temps de classe et puisque l'enseignante ou l'enseignant doit, quant à lui, se promener d'équipe en équipe afin de répondre à toutes les questions et voir au bon fonctionnement des activités de communication, l'enseignante ou l'enseignant ne peut donc plus corriger l'ensemble des productions fautives de ses élèves, car il n'entend pas toutes les interactions qui ont lieu en même temps dans les équipes. Bien que les apprenantes et les apprenants soient fortement encouragés à s'entraider et à construire ensemble dans le but de mener à bien les tâches qu'ils ont à accomplir, nous ne savons que très peu de choses sur la correction

orale des erreurs entre apprenantes ou apprenants. Nous ne savons pas si elle a effectivement lieu dans les équipes, comment elle s'opère et aussi, par exemple, si les étudiantes et les étudiants utilisent entre eux tous les types de rétroactions (tels que décrits par Lyster) pour se corriger, même s'ils ont les habiletés intellectuelles pour le faire (la clientèle ciblée pour cette étude est scolarisée et peut donc, par le fait même, utiliser l'indice métalinguistique comme rétroaction devant une production fautive, ce qui n'est pas le cas pour tous les types de personnes apprenantes en langue seconde, nous n'avons qu'à penser aux analphabètes). C'est pourquoi nous avons décidé de faire la lumière sur ces interactions qui se produisent chaque jour dans les classes de français langue seconde.

Le traitement de l'erreur en salle de classe est un domaine de recherche à l'étude depuis quelque trente ans. Avant d'analyser la rétroaction corrective effectuée par un pair, nous examinerons d'abord quelques études menées sur la rétroaction corrective des erreurs effectuée par la personne enseignante.

2. LE CONTEXTE SCIENTIFIQUE

Différentes études ont déjà été menées afin d'observer les types de rétroactions les plus utilisées de la part de la personne enseignante dans une salle de classe. D'autres ont aussi examiné la relation entre le type de rétroaction utilisée et la réaction de la personne apprenante. Voici ce qu'elles ont démontré.

2.1 Les rétroactions les plus utilisées

Dans un premier temps, il est important de dire qu'il n'y a pas de rétroaction sur toutes les erreurs produites par les personnes apprenantes. Lyster et Ranta (1997), dans une étude sur quatre classes d'immersion de niveau primaire, ont observé que les professeures et les professeurs donnaient de la rétroaction sur 62 % des énoncés avec erreurs. Une autre étude de Kubota (1991) menée dans sept classes d'anglais

langue seconde a démontré que les erreurs linguistiques (lexicales, phonologiques et morphosyntaxiques) ont reçu une forme de rétroaction à 66 % par les enseignantes et les enseignants.

Sans contredit, lorsqu'il y a traitement de l'erreur, la rétroaction la plus utilisée auprès des personnes enseignantes est la reformulation. Chaudron (1977), un des premiers à faire une étude sérieuse pour vérifier les liens entre le type d'erreur, la rétroaction et la réponse de la personne apprenante, a trouvé que la rétroaction la plus utilisée par les professeures et les professeurs est la reformulation de l'énoncé de l'étudiante ou l'étudiant accompagnée de différentes particularités comme l'emphase, la réduction, la négation ainsi que l'expansion ou la répétition inchangée. Fanselow (1977) a aussi observé que parmi les 16 types de réactions de l'enseignante ou l'enseignant face aux erreurs des personnes apprenantes, celle qui remporte la palme est la reformulation. Roberts (1995) établit lui aussi que la reformulation est le type de rétroaction prédominant de la part des enseignantes et des enseignants, correspondant à 60 % des rétroactions totales observées. Dans une autre recherche menée dans une classe d'adultes étudiant le français langue seconde, Doughty (1994) dénote, elle aussi, que la reformulation est la rétroaction la plus utilisée (à 70 %) par la personne enseignante, quand il y a une erreur dans l'énoncé fautif. Ces recherches attribuent toutes la première place à la reformulation, indépendamment de la clientèle jeune ou adulte des recherches. Malheureusement, la reformulation est une des rétroactions qui encourage le moins la correction des erreurs des personnes apprenantes, étant donné qu'elle suscite moins de réponses de la part de l'étudiante ou l'étudiant que d'autres types de rétroactions (Lyster et Ranta, 1997).

2.2 La réponse de la personne apprenante devant les rétroactions

En examinant la relation entre la rétroaction et la réparation immédiate de l'erreur par l'apprenante ou l'apprenant, Chaudron (1977) a découvert un effet positif quant à la combinaison des répétitions avec changement (soit la reformulation)

suivies de réduction et d'emphase, tandis que les répétitions avec changements suivies d'expansion avaient pour résultat un faible taux de réparation de l'erreur par la personne apprenante. Hendrickson (1978) a, quant à lui, observé que fournir à la personne apprenante la réponse correcte (soit par la correction explicite ou la reformulation) est inefficace à l'aider à apprendre de ses erreurs.

Quelques années plus tard, Panova et Lyster (2002) se sont demandé quels types de rétroactions engendraient le plus de réponses de la part de la personne apprenante dans une classe d'étudiantes et d'étudiants adultes où l'on privilégie un enseignement communicatif de la langue. Dans leurs recherches, ils ont premièrement établi que 50 % des énoncés des personnes apprenantes étaient incorrects. Sur ce pourcentage, 48 % de leurs erreurs ont été corrigées par la professeure ou le professeur, majoritairement par la reformulation. Ensuite, 47 % de ces rétroactions ont obtenu une réponse de la part des personnes apprenantes, mais seulement le tiers de ces reprises a mené à la correction exacte de la production fautive du départ, soit 16 % du nombre total des rétroactions faites par l'enseignante ou l'enseignant. Ils ont noté que les meilleures façons d'obtenir une correction immédiate de l'erreur de la part de la personne apprenante étaient en utilisant l'incitation et la répétition de l'erreur avec emphase, ce qui ressemble aux conclusions de Chaudron (1977) qui révèle que la répétition avec emphase et avec réduction sont les plus enclines à apporter une correction efficace de la part de la personne apprenante. Globalement, dans l'étude de Panova et Lyster (2002), les plus hauts taux de réponses de la part des personnes apprenantes ont eu lieu avec les demandes de clarification, l'incitation et la répétition.

Dans une autre recherche, Lyster et Ranta (1997) se sont également penchés sur cette corrélation. De toutes les rétroactions fournies par la professeure ou le professeur, seulement 55 % d'entre elles ont mené à une réponse quelconque; cependant, seulement 27 % de toutes les rétroactions de la professeure ou du professeur ont mené les personnes apprenantes à la correction de leurs erreurs. Donc,

si l'on regarde à partir du nombre total des erreurs produites par les étudiantes et les étudiants, seulement 17 % de ces erreurs ont mené à une correction exacte des productions erronées initiales. Même si la reformulation est la rétroaction la plus utilisée dans cette étude de Lyster et Ranta, c'est également celle qui mène le moins à des résultats concluants; seulement dans 31 % des cas a-t-elle permis à l'étudiante ou l'étudiant de fournir une quelconque réponse, ce 31 % se divisant par la suite dans une distribution égale de corrections ou d'énoncés qui ont encore besoin de correction, donc qui sont encore fautifs. L'incitation a été le type de rétroaction qui a favorisé le plus grand taux de réponses de la part de l'apprenante ou l'apprenant, tandis que l'indice métalinguistique a favorisé le plus de corrections d'énoncés erronés que les autres rétroactions (46%). Lyster et Ranta (*Ibid.*, p. 55) ont noté que quatre rétroactions semblaient plus efficaces pour inciter l'apprenante ou l'apprenant à changer la forme de son énoncé, soit l'indice métalinguistique, l'incitation, la demande de clarification et la répétition de l'erreur. Cet investissement de la part de la personne apprenante est moins présent dans les méthodes où l'on ne fait que reformuler l'erreur, comme dans le cas de la reformulation et de la correction explicite.

Lyster (1999) regroupe ces quatre techniques (l'indice métalinguistique, l'incitation, la demande de clarification et la répétition de l'erreur) sous le vocable de la négociation de la forme, car elles poussent la personne apprenante à s'investir dans le procédé du traitement de l'erreur. La négociation de la forme se caractérise donc par le fait d'inciter les personnes apprenantes, sans leur fournir la bonne réponse, à se corriger eux-mêmes. Ces quatre rétroactions envoient des signaux à l'étudiante ou l'étudiant qui doit jouer un rôle actif dans son apprentissage. Lyster (1998) a observé que les séquences correctives impliquant la négociation de la forme étaient plus enclines à mener à la correction immédiate d'une erreur lexicale ou grammaticale que la reformulation ou la correction explicite.

La reformulation a cependant démontré des bienfaits dans la correction d'erreurs d'ordre phonologique. Une recherche de Nicholas, Lightbown et Spada (2001) a établi que la reformulation était efficace dans les contextes où il est clair pour la personne apprenante que cette rétroaction porte sur la forme et non le contenu. Une autre étude récente démontre les avantages de la reformulation quand elle est combinée à d'autres signaux plus explicites. Dans cette étude de Doughty et Varela (1998), un professeur devait d'abord attirer l'attention de la personne apprenante sur l'énoncé erroné (dans cette étude, deux temps de verbes précis, soit le *simple past* et le conditionnel passé), puis ensuite fournir la reformulation. Cette technique, divisée en deux parties, a démontré des résultats très probants auprès des étudiantes et des étudiants de cette classe. Dès la deuxième classe, ils commençaient déjà à se corriger avant la deuxième intervention de la personne enseignante.

Ces recherches nous indiquent clairement deux choses : la première, la reformulation est la rétroaction la plus utilisée par les personnes enseignantes en salle de classe. La deuxième, malgré le fait que la reformulation soit la rétroaction la plus utilisée, c'est aussi celle qui amène le moins l'étudiante ou l'étudiant à corriger sa production fautive. Les rétroactions qui amènent le plus les étudiantes et les étudiants à se corriger sont : l'indice métalinguistique, l'incitation, la demande de clarification et la répétition de l'erreur.

3. LE PROBLÈME DE RECHERCHE

Nous savons maintenant que :

- en didactique des langues en général et en didactique du français langue seconde en particulier, le modèle pédagogique qui prévaut dans les salles de classe actuellement est l'approche communicative;
- dans ce modèle pédagogique, on valorise le travail en équipe et l'entraide entre les pairs;

- l'erreur est un outil pédagogique et que la correction orale des erreurs est possible, efficace, nécessaire dans quelques cas, n'entrave pas la communication, ne passe pas inaperçue, et qu'en plus, elle est souhaitée par les étudiantes et les étudiants;
- il existe différents types de rétroactions avec lesquels on peut corriger une personne apprenante;
- certaines rétroactions semblent inciter davantage l'étudiante ou l'étudiant qui a fait une erreur à se corriger.

Ce que nous ignorons, c'est :

- si la correction orale des erreurs se produit effectivement entre personnes apprenantes dans une équipe bien que l'entraide entre personnes apprenantes soit encouragée et valorisée;
- si les étudiantes et les étudiants utilisent différents types de rétroactions correctives pour se corriger entre eux, et si oui, lesquels;
- si la correction par un pair est remarquée par la personne apprenante qui a fait une erreur;
- si la correction par un pair incite l'étudiante ou l'étudiant fautif à corriger son erreur.

4. LA QUESTION GÉNÉRALE ET LES QUESTIONS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

À la suite de cet écart entre ce que nous savons et ce que nous ignorons et afin de savoir ce qui se passe réellement dans une équipe à partir du moment où une étudiante ou un étudiant produit un énoncé fautif, de manière à connaître le chemin que prend l'erreur à la suite d'une production fautive, nous adressons donc la question de recherche suivante :

Comment s'effectue le traitement de l'erreur à l'oral entre pairs dans un contexte de travail en équipe dans une classe de français langue seconde où l'approche communicative prévaut comme modèle pédagogique ?

Nous entendons répondre plus précisément dans cette étude aux questions suivantes :

- À quelle fréquence se produisent les rétroactions correctives dans un contexte de travail en équipe ?
- Quelles sont les rétroactions correctives les plus utilisées par les pairs ?
- Quelles sont les rétroactions les plus enclines à mener à une réparation de l'erreur initiale ?
- Quelles sont les rétroactions les plus enclines à mener l'étudiant fautif à reprendre son énoncé erroné initial ?
- Quelles sont les rétroactions qui ne suscitent aucune réaction ?
- Quelles sont les préférences et les perceptions des apprenantes et des apprenants quant aux différents types de rétroactions utilisées par leurs pairs ainsi que par eux-mêmes ?
- Quelles sont les différences et les similarités entre les résultats observés en réalité et les préférences et perceptions des personnes apprenantes ?

5. LES OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES

Cette recherche a pour but de s'assurer d'une meilleure compréhension du phénomène du traitement de l'erreur à l'oral entre collègues, dans un modèle pédagogique où le travail en équipe est valorisé.

Notre objectif général est d'explorer, à partir du moment où une erreur est produite, les relations entre les rétroactions utilisées par les personnes apprenantes dans le but de corriger leurs collègues et les réponses suivant ces rétroactions.

Les objectifs spécifiques visés par cette recherche sont de :

- définir à quelle fréquence se produisent les rétroactions correctives dans un contexte de travail en équipe;
- déterminer les rétroactions correctives les plus utilisées entre personnes apprenantes;
- identifier les rétroactions qui sont les plus enclines à mener à la réparation de l'erreur initiale entre personnes apprenantes;
- identifier les rétroactions qui sont les plus enclines à mener l'étudiante ou l'étudiant fautif à reprendre son énoncé erroné initial;
- identifier les rétroactions qui ne suscitent aucune réaction;
- dégager les préférences et les perceptions des apprenantes et des apprenants quant aux différents types de rétroactions utilisées par leurs pairs ainsi que par eux-mêmes;
- mettre en exergue certaines corrélations entre les résultats observés en réalité et les préférences et perceptions des personnes apprenantes.

À la poursuite de ces objectifs, nous vous présentons maintenant le cadre conceptuel qui a guidé notre recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

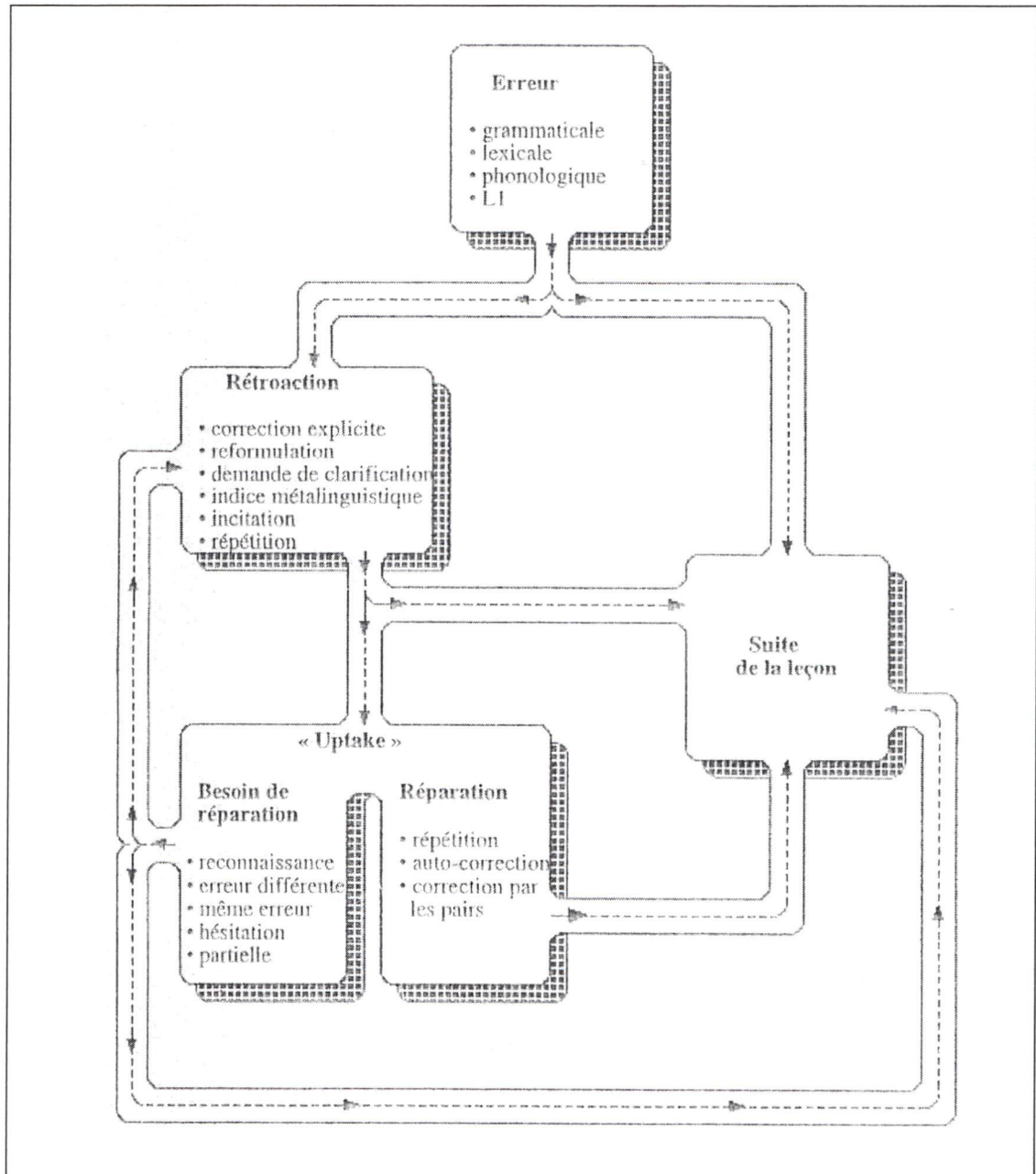
LE CADRE CONCEPTUEL

L'objectif principal de notre recherche étant d'explorer, à partir du moment où une erreur est produite, les relations entre les types de rétroactions utilisées par les apprenantes et les apprenants dans le but de corriger leurs collègues et les réponses suivant ces rétroactions, nous avons donc entamé celle-ci en répertoriant les études antérieures effectuées dans un domaine similaire pour fonder les assises de notre cadre de recherche. Dans ce chapitre, nous rappellerons pourquoi nous avons utilisé le schéma discursif d'un professeur de l'Université McGill comme cadre conceptuel, nous illustrerons l'originalité de notre recherche en utilisant le modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre, nous détaillerons les concepts-clés de notre recherche et enfin, nous ajusterons ensuite le schéma discursif en fonction des objectifs poursuivis par cette étude.

1. LES TRAVAUX DE LYSTER

Comme nous l'avons mentionné dans la section de la problématique, Lyster, un chercheur de l'Université McGill à Montréal, s'est inspiré des travaux effectués par les précurseurs de la recherche sur le traitement de l'erreur à l'oral, a repris les différents types de rétroactions correctives identifiées par ces pionniers, puis les a insérées dans un schéma discursif (figure 1, à la page suivante) illustrant les scénarios d'interactions possibles entre une personne enseignante et des personnes apprenantes à la suite d'une erreur produite en contexte scolaire. Nous nous sommes inspirée de ce schéma discursif, des définitions de rétroactions et de réactions formulées par Lyster, pour concevoir cette recherche, car ce schéma a prouvé son efficacité et son utilité dans des études antérieures poursuivant des objectifs similaires (voir section 2 de la problématique), et en plus, il offre un cadre de travail pertinent qui permet de répondre adéquatement aux objectifs fixés par la nôtre. Voici le schéma en question :

Figure 1
Le schéma discursif en contexte scolaire



tiré de Lyster et Ranta (1997)

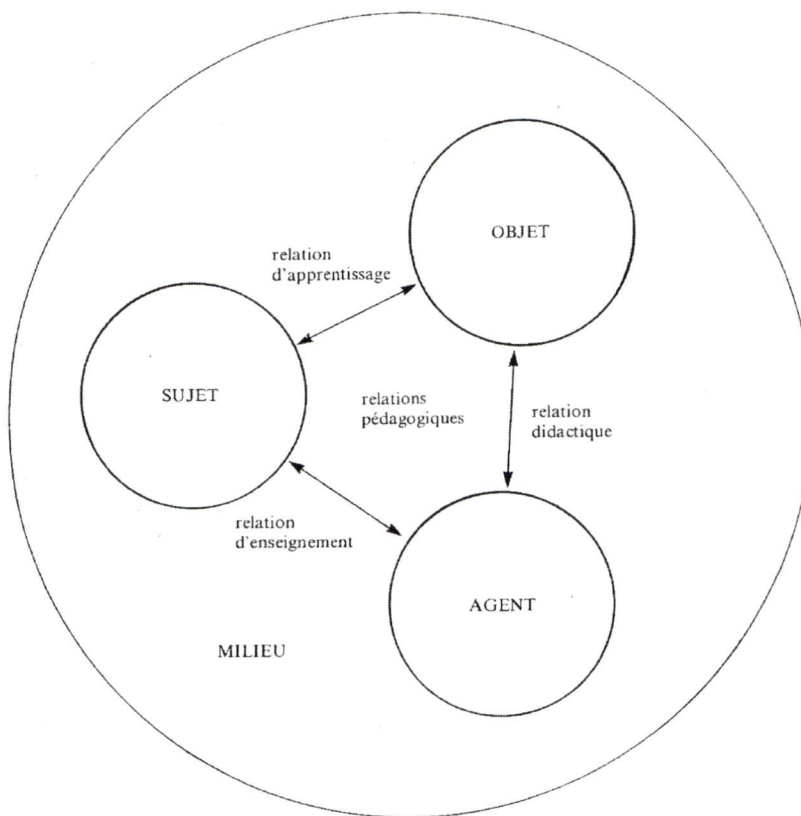
Verbalisons ce schéma : la séquence débute avec l'énoncé d'une étudiante ou d'un étudiant comportant au moins une erreur (de genre grammatical, lexical, phonologique, multiple...). L'énoncé erroné est soit suivi par un des six types de rétroactions correctives de la professeure ou du professeur, soit ignoré. Si la production erronée est ignorée, la leçon se poursuit. Si la personne enseignante fournit une rétroaction corrective à l'étudiante ou l'étudiant, celle-ci ou celui-ci peut soit répondre à cette rétroaction ou soit ne pas y répondre (donc, on retourne à la leçon). Maintenant, s'il y a une réponse de la part de l'apprenante ou l'apprenant, cette reprise de l'énoncé fautif est soit corrigée (par répétition, autocorrection ou correction par les pairs), soit pas complètement corrigée (erreur différente produite, même erreur, hésitation, à côté du but visé, correction partielle). Si l'énoncé a encore besoin d'être corrigé, la professeure ou le professeur peut choisir de donner à nouveau une rétroaction corrective à l'étudiante ou l'étudiant. S'il n'y a pas d'autre rétroaction, la leçon se poursuit. Quand il y a enfin correction (s'il y en a une), cette correction est suivie par un retour à la leçon (*Ibid.*, p. 44).

Lyster a mené des recherches similaires à celle que nous menons ici. Ses recherches ont été conduites dans des salles de classe et visaient à mesurer les mêmes objectifs de recherche que les nôtres, c'est-à-dire les taux globaux de rétroactions correctives sur l'ensemble des productions fautives des personnes apprenantes, les types de rétroactions correctives les plus utilisées et la relation entre la rétroaction fournie par un pair et la réaction de l'apprenante ou l'apprenant suivant cette intervention corrective. La différence majeure entre ses recherches et celle que nous menons réside dans le fait que, dans notre recherche, ce n'est pas l'enseignante ou l'enseignant qui agit à titre de correctrice ou correcteur, mais bien un collègue de classe, puisque les étudiantes et les étudiants travaillent en équipe la majeure partie de leur temps de classe.

2. LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Legendre (1983), en collaboration avec Désautels et Palkiewicz, a imaginé en 1971 un modèle analogique pour représenter la situation pédagogique (voir figure 2). Dans ce modèle, Legendre et ses collaborateurs proposent que l'on considère la situation pédagogique comme un système formé de quatre sous-systèmes : « du sujet (S) en état d'apprentissage, de l'objet (O) à apprendre, du milieu éducationnel (M) et de l'assistance immédiate au sujet de la part de l'agent (A) » (*Ibid.*, p. 269). Habituellement, dans ce modèle systémique où ces quatre éléments sont continuellement en interrelation les uns avec les autres, c'est l'enseignante ou l'enseignant qui joue le rôle de l'agent dont « le but est d'assister et de faciliter les apprentissages. Sinon, on n'aurait qu'à remettre les plans d'études aux élèves... » (*Ibid.*, p. 274). Là où l'on apporte un éclairage nouveau, une perspective originale dans le monde de l'éducation, et en particulier en didactique des langues, c'est par l'approche que nous prenons pour observer le phénomène, soit par la modification de la personne qui joue le rôle de ressource d'assistance, d'agent (*Ibid.*, p. 274). La différence majeure entre les travaux antérieurs effectués dans le domaine du traitement de l'erreur à l'oral et cette étude, c'est que nous modifions un des angles de ce modèle systémique, celui de l'agent, puisque ce ne sera non plus la professeure ou le professeur qui apportera des rétroactions dans notre recherche, mais une autre étudiante ou étudiant.

Figure 2
Le modèle systémique de la situation pédagogique



tiré de Legendre (1983)

En somme, dans cette recherche, c'est l'apprenante ou l'apprenant qui est au cœur de toute la situation d'apprentissage : il est celui qui fournit une rétroaction (l'agent) et il est aussi celui qui intervient, qui apprend à la suite d'une rétroaction corrective (le sujet). Aussi, nous pouvons énoncer que la relation sujet-agent, c'est-à-dire la relation d'enseignement, est l'objet de nos préoccupations, car « le développement du sujet est dépendant des relations d'aide fournies par l'agent et la nature de l'assistance apportée par l'agent est fonction du niveau de développement du sujet » (*Ibid.*, p. 277).

Parallèlement, en didactique, on peut définir et s'intéresser à un phénomène selon différentes perspectives : épistémologique, où nous faisons une réflexion sur les contenus d'enseignement; psychologique où nous touchons aux recherches sur les conditions d'appropriation des savoirs et enfin praxéologique, où nous nous intéressons aux recherches sur l'intervention didactique (Halté, 1992). Dans cette recherche, nous nous sommes intéressée aux conditions d'appropriation des savoirs par suite de rétroactions correctives (apprenant en tant que sujet) et à l'intervention didactique à la suite d'une production fautive (apprenante ou apprenant en tant qu'agent). Nous avons conféré alors une double perspective à ce travail, soit psychologique et praxéologique.

3. QUELQUES DÉFINITIONS

Jusqu'ici, certains concepts relatifs à notre question de recherche demeurent imprécis. C'est pourquoi nous examinerons les définitions des concepts de : travail en équipe, tours de parole, productions fautives, rétroaction, reprise de l'énoncé fautif ainsi que traitement de l'erreur afin de se donner des outils de référence communs au moment d'utiliser ces termes.

3.1 Le travail en équipe

Le travail d'équipe dont il est question tout au long de cette étude est un synonyme du mot atelier. Il représente « un petit nombre d'étudiantes et d'étudiants (de trois à huit) réunis en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chacune des personnes participantes » (Tournier, dans Legendre, 1993, p. 109). Tournier ajoute (dans Legendre, 1993) sur la fréquence et la nature des échanges que « la collaboration entre les membres du groupe joue un rôle primordial : l'objectif est atteint grâce à la mise en commun des contributions de chacun. Le degré d'interaction entre les membres du groupe est normalement très élevé. Les échanges entre les membres du groupe et la personne enseignante ne sont qu'occasionnels, mais, étant

donné la petite taille du groupe, la richesse de ces échanges peut probablement compenser leur courte durée » (p. 109). L'essence du travail en équipe dans les salles de classe de français langue seconde, sous une approche communicative, ne saurait être mieux résumée.

3.2 Les tours de parole

La définition d'un tour de parole est importante à ce stade, car après tout, c'est à la suite de ces tours de parole, qui comprennent des erreurs ou non, que les rétroactions correctives pourront avoir lieu. Toujours inspirées des recherches de Lyster et Ranta (1997), nous définissons un tour de parole par chaque fois qu'une étudiante ou un étudiant prend la parole dans le but de participer à l'activité de communication demandée. Un tour de parole comprend les productions avec erreur(s) et sans erreur. Il exclut les prises de parole entre étudiantes et étudiants dans un but autre que de communiquer au sujet de l'activité en cours, autres que celles portant sur la tâche à faire. Il exclut également les explications grammaticales portant sur l'activité à venir et les discussions sur le déroulement ou le fonctionnement de l'activité en cours. Et aussi, il exclut toute prise de parole qui se fait dans une autre langue que le français. Le tour de parole peut être d'une durée variable, c'est-à-dire de quelques secondes à quelques minutes, selon le type d'activité demandé.

3.3 Les productions fautives

L'erreur est un concept largement discuté dans les articles scientifiques (Calvé, 1992; Porquier et Frauenfelder, 1980; Hendrickson, 1978). Quand l'étudiante ou l'étudiant commet-il une erreur au juste ? Quand il produit un énoncé erroné par rapport à la langue-cible ou quand il produit un énoncé erroné par rapport à ce qui a déjà été vu en classe ? On peut considérer une troisième option aussi, qu'une « fois dépassés les débuts de l'apprentissage, la langue de l'apprenant devient en soi un système linguistique, autonome » (Porquier et Frauenfelder, 1980, p. 32). Dès lors, on

ne peut parler véritablement d'une erreur. Suite à ces trois points de vue sur l'erreur d'une personne apprenante, il apparaît donc laborieux de donner à l'erreur une définition absolue.

Ce que nous avons considéré comme une production fautive dans le discours des apprenantes et des apprenants, c'est tout tour de parole qui comprend au moins une erreur de type grammatical, syntaxique, lexical ou phonologique. Nous sommes donc parties de la définition de l'erreur comme étant une production d'une personne apprenante qui ne répond pas aux normes de la langue cible.

3.4 La rétroaction

Nous avons utilisé les définitions et concepts des six catégories de rétroactions des pionniers du traitement de l'erreur à l'oral qui se retrouvent dans le schéma discursif de Lyster et Ranta (1997) et qui ont servi de base à d'autres études sur le traitement de l'erreur à l'oral (Lyster 1994, 1998, 1999; Nicholas, Lightbown et Spada, 2001; Panova et Lyster, 2002). Il s'agit de la correction explicite, la reformulation, la demande de clarification, l'indice métalinguistique, l'incitation et la répétition. Ces différentes rétroactions ont été définies antérieurement dans le chapitre de la problématique, à la section 1.3.1. Par rétroaction, nous entendons, conformément à ce qui précède, toute intervention de la part d'un pair dans le but de corriger ou d'inciter l'apprenante ou l'apprenant fautif à se corriger à l'aide d'une de ces six catégories. À cet effet, des transcriptions d'exemples concrets avec illustrations des différentes rétroactions correctives, utilisées lors des enregistrements, sont ajoutées en annexe A.

3.5 La reprise de l'énoncé fautif

À la suite d'une rétroaction corrective de la part d'un collègue, l'apprenante ou l'apprenant réagit ou non à cette rétroaction. En considérant la problématique qui

précède, la lectrice ou le lecteur sait déjà qu'en anglais, le terme *uptake* est utilisé dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde pour décrire un énoncé de la part de la personne apprenante suivant immédiatement la rétroaction de la personne enseignante, constituant une quelconque réaction à l'intention de la personne enseignante qui est d'attirer l'attention de la personne apprenante sur sa production erronée (Lyster et Ranta, 1997). Cette réaction positive, nous l'avons francisée par « reprise de l'énoncé fautif ». Cette reprise peut s'effectuer de deux manières : soit l'étudiante ou l'étudiant remarque l'intervention corrective, tente de se corriger, mais n'y parvient pas complètement, soit il remarque l'intervention corrective effectuée par un pair et parvient à corriger son erreur initiale complètement. En exemples, différentes transcriptions de possibilités de reprises à la suite des rétroactions correctives se trouvent également en annexe de ce mémoire.

3.6 Le traitement de l'erreur

Puisque ce sont les travaux de Lyster qui nous ont inspirés à mener cette étude, nous avons donc utilisé son cadre de recherche pour le traitement de l'erreur à l'oral en salle de classe. Comme nous l'avons mentionné antérieurement, Lyster et Ranta (*Ibid.*, p. 44) ont élaboré un schéma représentant le discours correctif en contexte scolaire afin de coder et de quantifier les diverses interventions des enseignantes et des enseignants visant à corriger les productions fautives de leurs élèves, schéma dont nous nous sommes servis pour analyser les données de notre étude. Toutefois, puisque nous traitons cette recherche en contexte de travail en équipe, le schéma discursif de Lyster et Ranta a dû subir quelques modifications afin de répondre à nos objectifs de recherche.

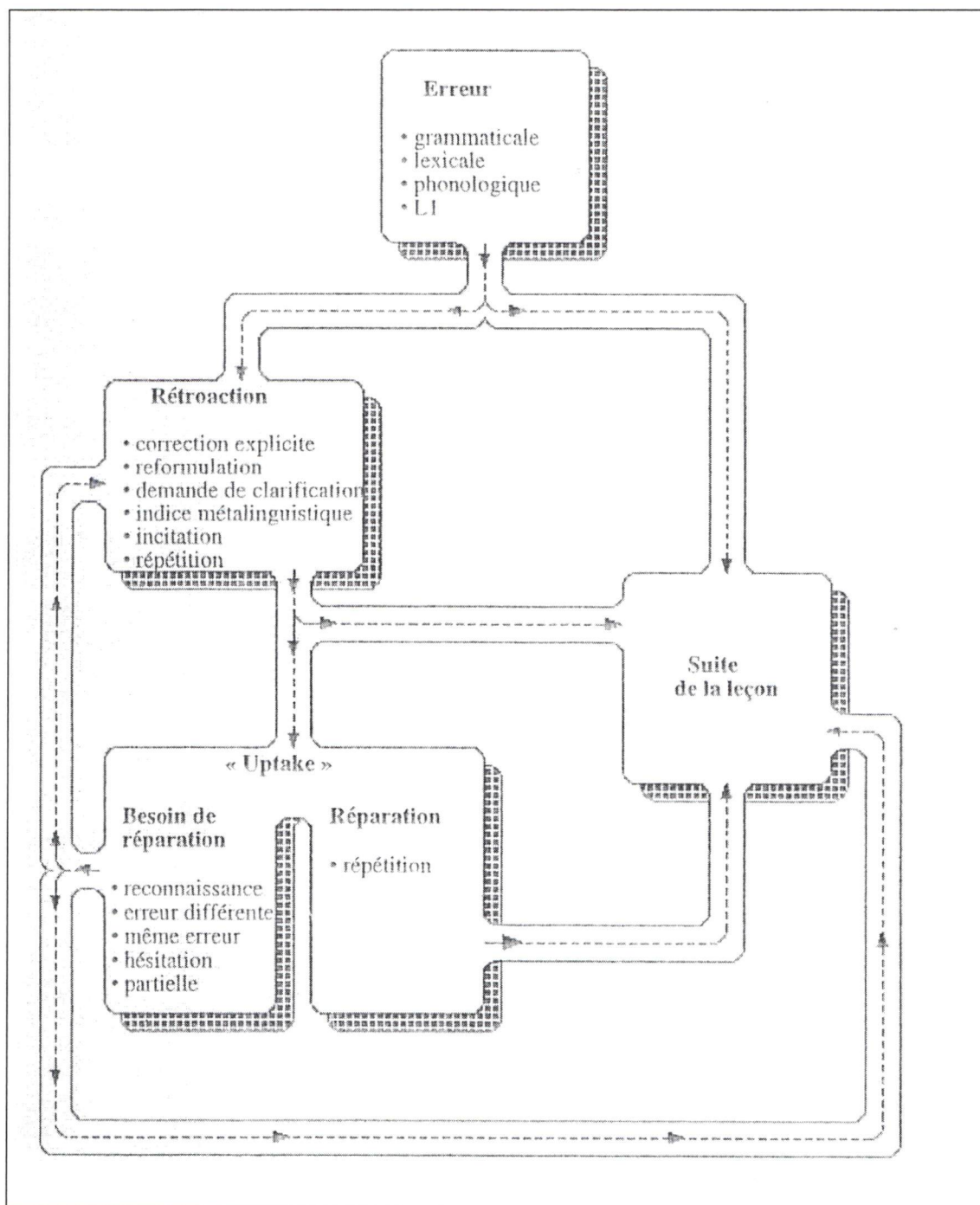
4. LE SCHÉMA DISCURSIF EN CONTEXTE DE TRAVAIL EN ÉQUIPE

Reprenons ce schéma discursif élaboré en contexte scolaire de Lyster et Ranta (1997). Une erreur est produite par une des personnes apprenantes d'une équipe.

L'erreur peut être de type grammatical, phonologique, lexical, etc. Ensuite, à la suite de cette erreur, nous avons toujours deux possibilités : soit les autres apprenantes ou apprenants de cette même équipe ignorent l'erreur (ou ne la remarquent pas...) produite par leur collègue, soit un ou des membres de cette équipe la corrigent. La coéquipière ou le coéquipier peut corriger son collègue de différentes manières, tout comme la personne enseignante d'une classe de français langue seconde. Il *peut* ne signifie pas qu'il le fera; cependant, il a les capacités intellectuelles pour le faire et peut également utiliser tous les types de rétroactions dans ce schéma discursif, même s'il ne connaît pas les noms scientifiques attribués à chacun d'eux. En effet, puisque les adultes de notre recherche sont scolarisés, cela signifie donc qu'ils ont été un minimum d'années à l'école dans leur pays respectif et que, par conséquent, ils ont pu se faire corriger avec l'une ou l'autre de ces rétroactions dans d'autres domaines que celui du français langue seconde. De toute évidence, la correction des erreurs de tout acabit n'est pas que propre au domaine du traitement de l'erreur à l'oral en français langue seconde. Ces adultes apprenants peuvent ainsi reproduire les comportements de leurs enseignantes et enseignants antérieurs dans le but d'aider une ou un des leurs. À la suite de cette rétroaction corrective, la personne apprenante « fautive » peut tenter de corriger son énoncé erroné ou l'ignorer et continuer l'exercice en cours. Si notre étudiante ou étudiant fautif décide de se corriger, il peut simplement tenter de le faire, sans toutefois y parvenir complètement; il peut produire un énoncé qui aura encore besoin de réparation, il peut reconnaître qu'il y a erreur, il peut tenter de se corriger et produire une erreur différente de celle commise antérieurement, il peut refaire la même erreur, hésiter ou produire une réponse partielle. Là où le schéma discursif se voit modifié, c'est dans la correction considérée « réussie » de l'erreur, la réparation de l'énoncé fautif initial. Si l'on observe le schéma discursif élaboré par Lyster et Ranta (1997), on remarque qu'est considérée une réparation de l'erreur initiale toute production qui se voit répétée par l'étudiante ou l'étudiant fautif original, toute production corrigée par l'étudiante ou l'étudiant fautif même qui se rend compte seul qu'il a produit une erreur (autocorrection), et aussi, toute production qui a subi une intervention corrective, mais qui se voit finalement corrigée par un

autre que l'étudiante ou l'étudiant fautif initial ou l'émetteur de la rétroaction corrective. C'est ici que nous avons modifié le schéma discursif, car nous ne comprenons pas bien en quoi l'autocorrection d'une étudiante ou d'un étudiant fautif envers sa propre production fautive s'inscrit dans le schéma discursif étant donné que l'autocorrection ne suit pas une rétroaction corrective; au contraire, l'autocorrection se produit indépendamment de la rétroaction corrective, sans l'aide de personne, par soi-même (auto et correction). Cette forme de réparation de l'erreur n'est donc pas en lien avec nos objectifs de recherche. De plus, nous n'avons pas considéré la correction émise par un pair comme une réparation de l'erreur initiale dans nos résultats de recherche, car ce que nous avons cherché à savoir dans notre étude, c'est si l'étudiante ou l'étudiant qui a commis initialement une erreur se corrige ou non suite à une rétroaction corrective de la part d'une autre personne apprenante, comme l'indiquent clairement les objectifs spécifiques de notre problématique. Cette reprise de l'énoncé fautif par une tierce personne est intéressante, mais quelque peu complexe dans le cadre où toutes les interactions se produisent en équipe de deux, trois ou quatre personnes. En somme, une réparation complète de la production fautive initiale n'a été considérée que si l'apprenante ou l'apprenant fautif lui-même se corrige (voir figure 3).

Figure 3
Le schéma discursif entre apprenants



adapté de Lyster et Ranta (1997)

Dans ce chapitre, nous avons vu, tout d'abord, que le schéma discursif en contexte scolaire de Lyster constitue un outil efficace et utile dans le domaine du traitement de l'erreur à l'oral. Ensuite, nous avons établi que la relation sujet-agent du modèle systémique de la situation pédagogique de Legendre (1983) est l'objet de notre étude, puis nous avons postulé que notre étude est de double nature, soit psychologique et praxéologique. Nous avons enchaîné avec les définitions-clés de cette recherche, et finalement, nous avons conclu ce chapitre en éliminant deux aspects du schéma de Lyster, soit l'autocorrection et la correction par un pair considérées comme reprises, afin que le schéma représente un outil adéquat et pertinent pour répondre aux objectifs général et spécifiques de ce travail. Voyons maintenant comment nous nous y sommes prise pour mener à terme cette recherche.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre rendra compte de la méthodologie de cette étude, c'est-à-dire de la description exhaustive de l'ensemble des techniques, des méthodes et des procédés qui nous ont permis de mener à bien notre recherche. Dans cette section, nous déterminerons le milieu dans lequel la recherche s'est déroulée, nous décrirons la population qui a été en observation, puis nous définirons le type d'étude que nous avons mené. Nous poursuivrons avec l'élaboration du processus de la collecte de données, nous examinerons ensuite la validation des instruments de mesure et la fidélité des mesures, puis nous enchaînerons avec la rubrique sur le traitement des données proprement dites. Finalement, nous aborderons les aspects déontologiques relatifs à cette recherche.

1. LE MILIEU

Cette recherche a été conduite à l'Université de Sherbrooke, dans le cadre d'un microprogramme de français langue seconde offert aux étudiantes et étudiants internationaux et aux immigrantes et immigrants de la population sherbrookoise. Le microprogramme propose six cours de communication orale, deux cours de communication écrite et deux cours de langue et culture. Nous avons choisi de faire cette étude dans les cours de communication orale puisque c'est dans ceux-ci qu'il y a un plus haut niveau d'échanges oraux favorisant ainsi l'étude des interactions entre étudiantes et étudiants. Les cours de communication orale comprennent six niveaux, soit débutant I et II, intermédiaire I et II et avancé I et II. Chaque cours est d'une durée de 45 heures. Les 45 heures sont réparties en deux blocs : une période de 22h ½ où la chargée de cours enseigne les éléments grammaticaux et une autre période de 22h ½ où l'animateur pédagogique assure l'organisation de différentes activités de communication ainsi que la réalisation d'un projet coopératif, conjointement avec la

chargée de cours, dans le but d'utiliser les éléments vus dans la partie enseignement. Dans la première partie du cours, c'est-à-dire à l'intérieur de la partie enseignement assurée par la chargée de cours, l'enseignant explicite d'abord de façon magistrale un élément ou des éléments de la langue française (la méthode inductive peut aussi être employée pour l'enseignement d'un objectif grammatical, ce qui signifie que le point en question est plutôt enseigné à la fin d'exercices oraux le traitant). Le groupe se divise ensuite en sous-groupes de trois ou quatre étudiantes et étudiants, puis met en pratique le point de grammaire vu préalablement à l'aide de différentes mises en situation comportant des objectifs de communication variés. Pour ce faire, la professeure prépare préalablement quatre ou cinq mises en situation où les étudiantes et les étudiants doivent travailler ensemble afin de résoudre un problème, exprimer et ou demander l'opinion de leurs camarades, etc. Les étudiantes et les étudiants doivent obligatoirement reprendre les notions grammaticales vues antérieurement afin de mener à bien le travail demandé et de répondre aux exigences des objectifs de communication. Dans l'optique où cette recherche vise à observer les rétroactions les plus utilisées en salle de classe dans un contexte de travail en équipe, c'est dans la partie « enseignement » que l'étude a été menée étant donné que c'est dans cette portion du cours que les étudiantes et les étudiants sont davantage appelés à s'entraider afin de mener à bien le travail requis par l'enseignante, et où aussi, à notre avis, le travail en équipe est fait de façon plus sérieuse, la réussite du cours dépendant de leur habileté à bien utiliser et intégrer les éléments grammaticaux inscrits au programme de ce niveau.

2. LA POPULATION

Les étudiantes et les étudiants du groupe de communication orale avancé I du microprogramme de français langue seconde de l'Université de Sherbrooke ont été la population sous étude pour cette recherche. Cet établissement d'enseignement et ce niveau en particulier ont été choisis pour des raisons précises. Premièrement, la clientèle du microprogramme de l'université fournit une population étudiante

scolarisée, ce qui permet aux sujets d'utiliser les différents types de rétroactions définies dans le chapitre de la problématique. Deuxièmement, ce niveau est idéal puisque les niveaux avancés de ce microprogramme comptent plus d'étudiantes et d'étudiants que les niveaux débutants. Dans le but d'obtenir un échantillon significatif, cette donnée a été d'une importance capitale dans le choix de ce cours. Et enfin, la chercheuse est aussi celle qui enseigne à ce niveau, ce qui nous a donné l'assurance d'une part importante de travail en équipe, donc d'interventions entre étudiantes et étudiants, permettant ainsi la poursuite des objectifs fixés par cette étude. Notons que les étudiantes et les étudiants du microprogramme de l'Université de Sherbrooke sont grandement motivés à apprendre le français puisque leur acceptation dans les différents programmes d'études est souvent tributaire de leur degré d'acquisition de la langue française.

Le groupe de communication orale avancé I se compose de 25 étudiantes et étudiants. Ils sont tous d'origine, de langue, d'âge, de sexe et de scolarité différents. La taille de cette population nous permet de mener une étude statistiquement significative sur les rétroactions utilisées entre les pairs en salle de classe.

3. LE TYPE D'ÉTUDE

Il ne faut pas confondre l'analyse des données qualitatives et l'analyse qualitative des données; il faut apporter une distinction importante entre la nature des données et leur traitement. La nature des données à l'intérieur de cette recherche est clairement qualitative. Les données dont il est question ici sont les discussions entre étudiantes et étudiants qui ont été recueillies par enregistrement avec des magnétophones. Van der Maren (1996) précise que « les données qualitatives regroupent toutes les données non métriques. Elles comportent tout ce qui est texte (journaux, récits, entrevues), images et sons (films, photographies, plans), mots exprimant des catégories et des jugements catégoriels » (p. 85). Les matériaux de recherche, c'est-à-dire les discours entre étudiantes et étudiants, sont des mots qui

ont ensuite été regroupés en catégories. Toujours selon Van der Maren (1996), « les fréquences obtenues à la suite du comptage des apparitions d'événements ou de traits, sont aussi des données qualitatives, car les fréquences ne sont que des empilages » (p. 85). Voilà pour la nature des données de cette étude. Qu'en est-il de leur traitement?

Une fois les données recueillies, elles ont été codées et classifiées en différentes catégories dans le but de mesurer les relations existant entre les rétroactions correctives utilisées par les étudiantes et les étudiants en lien avec les réactions que celles-ci suscitent. C'est dans le traitement et l'analyse des données que nous établissons que cette recherche est de nature quasi qualitative. Paillé et Mucchielli (1996) identifient trois caractéristiques des méthodes quasi qualitatives :

1. Elles visent essentiellement des objectifs de mesure, car elles comprennent éventuellement des opérations quantitatives lesquelles peuvent être menées de manière presque automatique (par exemple à l'aide d'un logiciel d'analyse automatique du discours);
2. Ces méthodes sont surtout centrées sur la forme du matériau à analyser; les mots exacts employés par les personnes interviewées sont souvent déterminants pour l'analyse – c'est pourquoi plusieurs formes d'analyse quasi-qualitatives empruntent si largement à la linguistique;
3. Et finalement, elles se situent le plus souvent du côté des approches objectivistes, notamment lorsqu'elles tentent de procéder à l'analyse du corpus par des moyens « objectifs », comme la mise en évidence de types de narration récurrents ou le comptage fréquentiel de propositions typiques. (*Ibid.*, p. 181)

L'analyse du contenu que nous avons faite des discussions entre étudiantes et étudiants se classe dans ce type d'étude hybride, soit l'analyse quasi qualitative.

Cette recherche est abordée sous l'angle d'une étude exploratoire descriptive, puisque certaines de ces variables ont déjà été déterminées (les types de rétroactions existant en langue seconde), mais n'ont pas été étudiées en rapport avec d'autres variables ou auprès d'autres populations (entre étudiants) (Fortin, 1996).

4. LA COLLECTE DE DONNÉES

Puisque les étudiantes et les étudiants travaillaient en équipes, que les membres des équipes parlaient tous en même temps et que nous ne disposions que de 22h ½ pour faire la collecte de données, il nous a été impossible d'encoder les tours de parole de chaque étudiante ou étudiant par observation directe. Nous avons donc eu recours à l'observation électronique par le biais de matériel d'enregistrement dans le but de noter et d'identifier les interactions entre personnes apprenantes. Nous aborderons maintenant les procédures techniques de cette collecte de données, puis nous en examinerons les avantages et les inconvénients. Par la suite, nous discuterons des procédures que nous avons utilisées avec les équipes et nous considérerons les risques de contamination reliés à l'implication d'humains. Enfin, nous discuterons de triangulation des méthodes de collecte de données.

4.1 Les procédures techniques

Dans le but de recueillir les données nécessaires à cette étude, c'est-à-dire les interactions entre étudiantes et étudiants, nous avons utilisé des magnétophones et des microphones. Dans les classes de français langue seconde de l'Université de Sherbrooke où prévalent les approches communicative et coopérative, les tables de travail sont regroupées en îlots de quatre, ce qui favorise grandement les échanges entre collègues (Laplante-L'Hérault et Thibodeau, 1998). C'est dans ce contexte qu'avant chaque début de cours pendant deux semaines, nous avons disposé des ensembles magnétophones/microphones au centre de quatre des sept îlots de tables de la salle de classe.

De plus, nous avons fait participer les étudiantes et les étudiants dans notre collecte de données : avant le début de la première activité de communication, l'enseignante rappelait aux étudiantes et aux étudiants de commencer l'enregistrement. Les étudiantes et les étudiants ont aussi eu à changer la cassette de

côté quand cette dernière était remplie d'informations. Les données ont été recueillies à chaque jour pendant environ une heure sur une période de huit jours, excluant le premier et le dernier jour de classe des étudiantes et des étudiants. Nous avons ainsi accumulé en tout 31 cassettes audio de 90 minutes où différents temps d'enregistrement ont été constatés. Finalement, de ces 31 cassettes, nous avons extirpé 23 heures d'enregistrement.

4.1.1 *Les avantages et les inconvénients des instruments utilisés*

L'utilisation de magnétophones et de microphones présente plusieurs avantages, dont « les reprises de l'observation et donc des contrôles, [...] en plus de permettre la captation de la trace du climat des événements » (Van der Maren, 1996, p. 301). Cette méthode d'observation électronique nous a aussi permis d'observer plus d'une équipe à la fois tout en enseignant.

Cependant, nous ne sommes pas sans savoir que « l'utilisation d'une aide électronique pour l'enregistrement modifie toujours la situation à observer » (*Ibid.*, p. 300). D'une part, les magnétophones, à moins d'être dissimulés aux yeux de tous, peuvent provoquer des réactions de défense chez les personnes apprenantes (refus de s'entendre) ou encore au contraire, provoquer des réactions exagérées comme faire le clown, s'exhiber devant les autres, etc. D'autre part, l'introduction de microphones peut aussi modifier la situation : les étudiantes et les étudiants se mettent à parler plus fort, distinctement pour le microphone ou encore les microphones entraînent des problèmes de déformation et de sélection des voix. Pour pallier ces inconvénients et limiter raisonnablement ces biais possibles, nous avons donné aux étudiantes et étudiants « l'occasion de manipuler ces appareils pour leur permettre de les apprivoiser [... afin de] réduire l'impact de leur introduction » (*Ibid.*, p. 300), puis nous avons utilisé des microphones multidirectionnels, ce qui a permis une meilleure captation du son des voix.

4.2 Les procédures humaines

Au début de chaque cours, les étudiantes et les étudiants arrivaient en salle de classe et se plaçaient librement dans un des ilots de leur choix. Selon les activités et les consignes de l'enseignante, les vingt-cinq étudiantes et étudiants ont travaillé en équipes de deux, trois, quatre ou cinq étudiantes et étudiants pendant la durée des activités.

Il est essentiel de mentionner à ce stade-ci que les personnes apprenantes n'étaient pas au courant du sujet d'étude de notre recherche. En aucun cas, il n'a été mentionné avant le dernier jour de classe les raisons pour lesquelles elles étaient enregistrées. Au premier jour de classe, nous leur avons spécifié que notre recherche portait sur les interventions entre étudiants dans un contexte de travail en équipe et que nous sollicitons leur participation à notre projet en se laissant enregistrer. Nous avons bien mentionné aux étudiantes et aux étudiants, toujours au premier cours, que leur participation était sollicitée sur une base volontaire, qu'ils étaient libres d'y participer ou non et que le sujet de notre recherche était distinct de l'évaluation de leurs apprentissages.

4.2.1 *Les risques de contaminations*

Dans toute recherche où des humains sont impliqués, il y a possibilité de contaminations des résultats, de manière volontaire ou involontaire de la part des gens engagés dans celle-ci. Dans cette étude spécifiquement, trois entités entrent en jeu : les étudiantes et les étudiants, l'enseignante et la chercheure; il peut donc y avoir des risques de contaminations des résultats reliés aux élèves en observation, des risques de contaminations reliés à l'enseignante et d'autre part, des risques de contaminations reliés à la chercheure.

C'est connu : « le simple fait que les étudiantes et les étudiants se rendent compte de leur participation à une expérience va probablement modifier leurs comportements » (*Ibid.*, p. 244). De manière à réduire les risques d'influencer les résultats obtenus par cette recherche, nous en avons, du moins, diminué les effets en ne révélant pas aux étudiantes et aux étudiants le sujet de l'étude à laquelle ils participaient. Nous avons ainsi pu réduire les tentations des étudiantes et des étudiants qui auraient pu être portés à vouloir faire plaisir à leur enseignante/chercheuse en donnant de « bonnes réponses ».

Les contaminations liées à l'enseignante pourraient surtout, quant à, elles être d'ordre organisationnel. Puisque l'enseignante est aussi la chercheuse et qu'elle souhaite recueillir le maximum de données en lien avec les interactions des étudiantes et des étudiants, il est possible qu'elle suggère, plus qu'habituellement, des activités en équipe de deux ou trois afin de bien capter les voix des étudiantes et des étudiants.

Une autre source de contamination possible réside dans le fait que les chercheuses et les chercheurs en général, par les attentes qu'ils ont des résultats de leurs recherches, peuvent influencer le regard qu'ils portent sur les données recueillies. Les risques de cette contamination se retrouvent amoindris dans cette étude, puisque nous n'avons pas émis d'hypothèses de départ et en outre, les objectifs de notre étude sont d'explorer et de comprendre un phénomène.

4.3 La triangulation des méthodes de collecte de données

Afin d'apporter une richesse, une profondeur aux résultats obtenus par l'écoute et l'analyse des interactions entre les personnes apprenantes et aussi de confronter les données recueillies à l'expérience vécue par les apprenants, nous avons eu recours à la triangulation des méthodes de collecte de données. Pour ce faire, nous avons distribué un questionnaire aux étudiantes et aux étudiants qui avait pour objet de recueillir les préférences des personnes apprenantes quant aux différents types de

rétroactions utilisées par leurs pairs et leurs perceptions quant à leur apprentissage à la suite des types d'interventions rétroactives. Le questionnaire, qui se trouve en annexe, comporte des questions ouvertes et fermées et a été distribué aux étudiantes et aux étudiants du niveau à l'étude le dernier jour de classe. Nous avons pu ainsi enrichir cette étude de l'expérience ontologique des participantes et des participants.

Les questions du questionnaire étaient concises, claires et courtes, le but étant que les étudiantes et les étudiants les comprennent facilement et correctement. De plus, le questionnaire était également accompagné des différentes rétroactions nommées dans cette recherche, lesquelles étaient étoffées par des exemples écrits en caractères gras. Au dernier jour de classe, nous avons rempli ce questionnaire en groupe-classe, une question à la fois, en veillant à nous assurer de la compréhension de chacune des questions. Après chaque question, les étudiantes et les étudiants disposaient d'une ou deux minutes afin de demander des éclaircissements, s'il y avait lieu, à l'enseignante ou aux membres de leur équipe, de manière à ce qu'ils soient ensuite en mesure de répondre à ces questions.

5. LA VALIDATION DES INSTRUMENTS DE MESURE ET LA FIDÉLITÉ

Nous avons mené une étude pilote sur une échelle réduite dans le but de déterminer la faisabilité de cette recherche, d'identifier les problèmes susceptibles de se poser, de valider nos instruments de collecte de données et de nous assurer que les méthodes et les objectifs de la recherche à venir étaient adéquats et réalistes. Lors d'un cours de communication orale niveau avancé I donné à l'été 2005, soit à l'intérieur du même niveau où cette recherche a eu lieu à l'automne 2005, nous avons demandé à quelques étudiantes et quelques étudiants de participer à notre projet-pilote où nous avons procédé à l'enregistrement des conversations de deux équipes de quatre étudiantes et étudiants pendant la durée d'un cours, soit environ 2h15 minutes.

5.1 La validation des instruments de collecte de données

Avant tout, l'étude pilote nous a fait voir les difficultés techniques que nous aurions à contourner lors de la cueillette des données en novembre. Par exemple, dans la salle de classe où nous avons fait l'expérience, il y avait un nombre insuffisant de prises électriques et de rallonges. Les nombreux fils traînant par terre étaient aussi encombrants. Nous avons vu à pallier ces inconvénients au moment de notre collecte à l'automne. L'étude-pilote a aussi été importante dans la construction de cette recherche, car elle nous a permis de peaufiner tous les détails d'ordre méthodologique et de nous préparer adéquatement à la prise de collecte de données subséquente. Finalement, les magnétophones et les microphones multidirectionnels ont permis d'effectivement prouver qu'ils sont un moyen permettant de recueillir les interactions entre étudiantes et étudiants, et ce, de façon très claire.

5.2 La validation du système d'encodage

Cette expérience nous a aussi permis de raffiner l'outil de collecte de données et de nous assurer que celui-ci était adéquat pour recueillir les informations recherchées. Entre autres, c'est à ce stade que nous avons dû définir ce que nous entendons par « tour de parole », afin de rendre la définition uniforme et sans équivoque dans le but que toute chercheuse ou tout chercheur puisse recueillir les mêmes informations par la suite à l'écoute des cassettes. Par exemple, lors de l'écoute des enregistrements, nous avons constaté que certaines étudiantes et certains étudiants, une fois l'activité de communication finie, parlaient de choses et d'autres, sans lien avec le contenu du cours. Il était donc important de bien définir « tour de parole » afin que cette étude n'inclue que des données pertinentes et qu'elle soit véritablement en lien avec les objectifs fixés plus tôt. C'est aussi à ce stade que nous nous sommes assurée que le système d'encodage était à même d'effectivement répondre aux objectifs prévus par la présente recherche. Nous avons compilé les différentes interactions entre les personnes apprenantes dans les cases appropriées,

selon leur fonction discursive, ce qui nous a permis d'observer que la grille s'avérait véritablement efficace dans la cueillette des informations que nous recherchions et qu'elle mesure réellement ce qu'elle prétend mesurer.

5.3 La fidélité des mesures

Puisque « l'harmonie entre les jugements des observateurs revêt une grande importance dans toute situation de recherche où l'observation est utilisée pour la collecte de données ou pour juger d'une situation » (Fortin, 1996, p. 226), nous avons donc eu recours à l'harmonie interjuges. Cette harmonie peut s'obtenir de deux différentes façons : ou l'on a recours à un juge extérieur pour vérifier le degré de concordance d'un même phénomène, ou l'on a recours au même observateur qui observe et enregistre un événement à deux occasions (*Ibid.*, p. 226). Nous avons choisi la deuxième option, faute d'observateurs disponibles. Pour arriver à observer deux fois le même phénomène, nous avons choisi de façon aléatoire, à la toute fin de l'écoute de nos 31 cassettes, en pigeant à travers le lot de cassettes, une cassette qui servirait à une deuxième écoute. Nous avons donc écouté la cassette numéro 3, d'une durée de 1h15, à deux moments différents, soit au tout début de l'écoute et l'encodage des données recueillies (fin février 2006) et à la toute fin de ce processus (fin mars 2006).

Lors de la première écoute, nous avons perçu un total de huit interventions correctives, dont quatre reformulations, trois corrections explicites et un indice métalinguistique. Et un mois plus tard, lors de la deuxième écoute, nous avons perçu un total de neuf interventions correctives, dont cinq reformulations, trois corrections explicites et un indice métalinguistique. L'instrument semble donc consistant et le jugement de l'observatrice, raisonnablement stable.

6. LE TRAITEMENT DES DONNÉES

La période d'enregistrement terminée, nous avons écouté chacune des cassettes et nous avons identifié les différents tours de parole des étudiantes et des étudiants selon la fonction discursive qu'ils remplissaient. Nous avons utilisé donc la méthode d'analyse du discours en tant que sous-domaine de l'analyse de contenu pour interpréter les interactions verbales entre personnes apprenantes (Van der Maren, 1996, p. 415). Voici le tableau qui nous a permis d'encoder et d'analyser les tours de parole des étudiantes et des étudiants.

Tableau 1
L'instrument de collecte de données

<i>Les rétroactions</i>	total	à améliorer	+	énoncés corrigés	=	reprise totale	pas de réaction
▪ La correction explicite			+		=		
▪ La reformulation			+		=		
▪ La demande de clarification			+		=		
▪ L'indice métalinguistique			+		=		
▪ L'incitation			+		=		
▪ La répétition			+		=		
<u>TOTAUX</u>			+		=		

Pour mieux comprendre comment les tours de parole ont été classifiés et encodés, nous avons préparé un exemple de conversation fictive entre étudiantes et étudiants lors d'une activité de communication où les étudiantes et les étudiants devaient utiliser le subjonctif. Nous avons démontré ensuite comment s'est effectué l'encodage de ces énoncés à l'aide de notre grille d'analyse :

Alan : « Quel numéro il faut faire ? »

Lucy : « La numéro...ehh...neuf, page 23. »

Dimitri : « Bon, on commence. »

Giuseppe : « OK, (lecture de la question) Marco et Valérie attendent leur premier enfant. Comme ce sont de bons amis, vous leur prodiguez des conseils. Rédigez vos recommandations en utilisant les structures proposées dans les encadrés. Imaginez des conseils. » (Chrétien et Garcia, 2002, p. 89)

Lucy : « il faut que vous...eee...lisez des livres sur l'éducation des enfants. »

Alan : « il faut que vous...eee... donnez le nom de famille du père pour l'enfant. »

Dimitri : « que vous donnez ? Non. Que vous donniez. »

Alan : « Oui, c'est ça. Que vous donniez. »

Giuseppe : « Il faut que vous laissiez le bébé dormir dans le lit des parents. »

Lucy : « il faut que vous...réagir quand bébé pleurer. »

Alan : « Oui, hi, hi, hi. Le donner à la grand-mère, hi, hi, hi. »

...

Dans cet enchaînement, nous avons décortiqué chacun des tours de parole afin de voir comment nous allions procéder à l'encodage réel des données. Les tours de parole des quatre premiers à parler n'ont pas été encodés selon la définition que nous avions établie de « tour de parole », puisque les étudiantes et les étudiants ne participaient pas à l'activité proprement dite, discutant des modalités de l'exercice et le dernier lisant la mise en situation préalable à la réalisation de l'activité. Ensuite, Lucy a parlé et a fait une erreur. Son erreur n'étant pas reprise par un autre étudiant, nous n'avons rien indiqué dans notre grille. Alan a enchaîné et a commis deux erreurs. Dimitri a ensuite pris la parole et a corrigé l'énoncé que venait de produire Alan avec la correction explicite. Nous avons indiqué alors « un » dans la case correction explicite, puisqu'il a corrigé l'énoncé d'Alan de cette manière. Alan a ensuite repris son énoncé et a corrigé son erreur. Nous avons indiqué alors « un » dans la case réparation de la catégorie correction explicite. Si Alan n'avait rien dit, nous n'aurions rien écrit dans la grille. Giuseppe a pris à son tour la parole et n'a fait

aucune erreur. Ensuite, Lucy a continué la discussion en faisant des erreurs multiples, mais nous n'avons noté rien d'autre à la suite de ce tour de parole, puisque ses erreurs n'ont pas été suivies d'une intervention rétroactive. Alan a fait ensuite une blague, mais en contexte de l'activité. Son tour de parole a pu donc être calculé; cependant, son énoncé ne contenait aucune erreur. Et la conversation s'est poursuivie de cette manière.

Dans notre étude, nous n'avons que considéré les corrections faites entre pairs sur les erreurs réelles. Les corrections portant sur les erreurs imaginaires n'ont pas été retenues, car, d'une part, elles n'ont été recensées que rarement et d'autre part, considérer les corrections sur les non erreurs aurait grandement compliqué l'analyse de nos résultats.

Une fois toutes les données des enregistrements encodées, nous exprimerons au prochain chapitre, sous forme de tableaux, les résultats de notre recherche avec les pourcentages respectifs de chacun des objectifs de cette étude.

7. LES ASPECTS DÉONTOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Notre recherche s'est effectuée en conformité avec la politique institutionnelle en matière de déontologie de la recherche sur l'humain de la Faculté d'éducation qui « vise à assurer le respect des droits de la personne lorsque celle-ci est le sujet de recherche ou d'expérimentation par des chercheuses et des chercheurs de l'Université de Sherbrooke » (Université de Sherbrooke, p. 50). Nous avons donc reçu l'aval du comité de déontologie de la Faculté d'éducation avant de recueillir les données pour cette recherche (voir l'attestation de conformité du comité d'éthique, annexe C). De plus, nous avons également fait signer à tous les sujets de cette étude un formulaire de consentement dans lequel il était explicitement détaillé qu'ils pouvaient ou non participer à cette étude sans que cela nuise à la réussite de leur cours. Bien sûr, étant donné que le français n'est pas la langue maternelle des étudiantes et des étudiants de

cette classe, nous avons pris le temps de bien expliquer, en grand groupe, ce formulaire de consentement, puis en petites équipes ensuite. Certaines étudiantes et certains étudiants ont aussi eu recours à des traducteurs dans le but de bien comprendre toutes les données du formulaire et certains autres l'ont apporté à la maison pour se le faire expliquer. À cet effet, on retrouve en annexe D, le formulaire de consentement que chacune des personnes apprenantes a dûment rempli avant de se soumettre à cette étude.

Dans ce chapitre, nous avons vu que notre étude s'est déroulée dans une classe de français langue seconde de 25 étudiants, dans un cours de niveau avancé I de l'Université de Sherbrooke. C'est dans la partie de la chargée de cours, plus précisément, que se sont recueillies les données de cette étude, qui est, comme nous l'avons établi plus haut, de nature quasi qualitative. Des magnétophones et des microphones multidirectionnels ont été utilisés pour recueillir les interactions entre étudiantes et étudiants qui ont été par la suite encodées dans un tableau adapté du schéma discursif de Lyster et Ranta (1997). La validité de ces outils a été confirmée lors d'un projet pilote mené quelques mois avant la collecte de données réelle et la fidélité de notre système d'encodage a été établie lors d'une harmonie interjuge. De plus, afin d'apporter une profondeur à nos résultats de recherche, nous avons également eu recours à un questionnaire qui a été distribué aux personnes apprenantes afin de recueillir leurs préférences et leurs perceptions sur les différentes interventions correctives qui ont eu lieu pendant les conversations. La procédure méthodologique étant établie, nous en arrivons maintenant au cœur de notre recherche, c'est-à-dire à la présentation et à l'analyse des résultats.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous divulguerons les résultats de notre recherche. D'abord, nous établirons la fréquence d'apparition des interventions correctives. Ensuite, nous identifierons les types de rétroactions qui ont été les plus utilisées par les apprenantes et les apprenants lors des 23 heures d'enregistrement, puis nous examinerons par la suite la réponse de la personne apprenante en lien avec la rétroaction utilisée. En dernière partie, nous interpréterons les résultats du questionnaire de recherche distribué aux étudiantes et aux étudiants sur leurs préférences quant aux différents types de corrections utilisées et finalement, nous identifierons quelques corrélations entre la réalité observée et les préférences et perceptions des personnes apprenantes sur la correction de l'erreur.

1. LA FRÉQUENCE DES INTERVENTIONS CORRECTIVES

En lien avec notre premier objectif spécifique qui est de définir à quelle fréquence se produisent les rétroactions correctives dans un contexte de travail en équipe, nous signalons, d'abord, que nous avons recueilli 23 heures d'enregistrement. Parmi ces heures, nous avons dénombré au total 200 interventions correctives dans les différentes équipes, soit l'équivalent d'une rétroaction corrective toutes les sept minutes (toutes les 6,9 minutes, plus exactement).

2. LES RÉTROACTIONS CORRECTIVES LES PLUS UTILISÉES

Nous répondrons maintenant à notre deuxième objectif spécifique qui est de déterminer les rétroactions correctives les plus utilisées entre personnes apprenantes. Comme pour les études de Chaudron (1977), Fanselow (1977) et d'autres plus récentes comme Roberts (1995), Doughty (1994), Lyster et Ranta (1997) et Panova et

Lyster (2002) qui démontraient toutes que la reformulation était la rétroaction corrective la plus utilisée par une professeure ou un professeur pour corriger un élève dans une salle de classe, la reformulation s'est également avérée la rétroaction la plus souvent utilisée entre pairs pour corriger une erreur. En effet, nous avons dénoté l'utilisation de 120 reformulations sur un total de 200 rétroactions correctives, ce qui place cette rétroaction au premier rang avec un pourcentage de 60 % d'utilisation. Il est intéressant de noter que les étudiantes et les étudiants semblent utiliser la reformulation à la même fréquence que les personnes enseignantes, soit à 60 % chez Roberts (1995) et à 70 % chez Doughty (1994). La reformulation sort donc grande première de notre recherche. En ordre de fréquence d'apparitions, elle est suivie par la correction explicite, qui a été utilisée à 20 % du temps, par l'indice métalinguistique, qui suit de près avec 18 % des voix, et par l'incitation, qui n'a été utilisée qu'à 2 % du temps. La demande de clarification et la répétition ont été les deux stratégies correctives qui n'ont pas trouvé écho chez nos étudiantes et nos étudiants, puisqu'aucun d'entre eux ne les a employées pour signaler à un pair qu'il avait commis une erreur. Nous insérons un premier tableau, dans ce chapitre, qui résume les résultats obtenus en chiffres et en pourcentage.

Tableau 2
Les rétroactions les plus utilisées par la population étudiante

<u>Les rétroactions</u>	<u>La fréquence des apparitions en chiffres sur 200</u>	<u>En pourcentage</u>
▪ La reformulation	120	60 %
▪ La correction explicite	40	20 %
▪ L'indice métalinguistique	36	18 %
▪ L'incitation	4	2 %
▪ La répétition	0	0 %
▪ La demande de clarification	0	0 %
<u>TOTAUX</u>	200	100 %

Les rétroactions les plus utilisées entre pairs identifiées, nous en venons maintenant au cœur de notre étude, soit à savoir si à la suite d'une intervention corrective de la part d'un pair, il y a reconnaissance ou non de l'intervention corrective, reprise de l'énoncé fautif ou non, correction ou non.

3. LA RÉPONSE DE LA PERSONNE APPRENANTE DEVANT LA RÉTROACTION CORRECTIVE

Dans la problématique, nous énoncions que devant une rétroaction corrective de la part d'un pair, l'apprenante ou l'apprenant qui a produit une erreur peut réagir de trois manières : soit il remarque la rétroaction et corrige totalement sa production fautive initiale, soit il remarque la correction et il tente de se corriger sans toutefois y parvenir complètement (reconnaissance de l'erreur, erreur différente, même erreur) ou soit il ignore ou ne voit pas la rétroaction corrective du pair, retournant du coup à la conversation en cours. Aux sections 3.1, 3.2 et 3.3 suivantes, nous répondrons aux troisième, quatrième et cinquième objectifs spécifiques de notre recherche qui sont, respectivement, d'identifier les rétroactions qui sont les plus enclines à mener à la réparation de l'erreur initiale entre personnes apprenantes, d'identifier les rétroactions qui sont les plus enclines à mener l'étudiante ou l'étudiant fautif à reprendre son énoncé erroné initial et d'identifier les rétroactions qui ne suscitent aucune réaction chez l'apprenant.

3.1 La correction complète de la production fautive initiale

La réparation immédiate de l'erreur remporte un franc succès dans cette recherche. Par suite des 200 interventions correctives, 55 % des réponses des personnes apprenantes ont été entièrement corrigées. Les rétroactions qui incitent l'étudiante ou l'étudiant fautif à corriger complètement sa production erronée initiale sont, dans l'ordre, la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique et l'incitation; ces deux dernières terminent quant à elles ex aequo au troisième rang.

Quand un pair utilise la reformulation comme méthode de correction, 56,6 % des énoncés fautifs totaux sont repris et entièrement corrigés par celui qui a émis la production fautive. La correction explicite, qui arrive en deuxième place quant à son efficacité pour entraîner la correction totale de l'erreur, se classe tout juste après la reformulation, récoltant 55 % de corrections exactes. La moitié (50%) des énoncés sont entièrement corrigés avec l'indice métalinguistique, et dans le cas de la répétition, qui n'a été utilisée que quatre fois sur l'ensemble des 200 rétroactions formulées, 50 % des énoncés (2/4) ont été repris et aussi corrigés complètement par celui qui a produit l'erreur (voir tableau 3).

Tableau 3
Les rétroactions suscitant une correction complète de l'erreur initiale

Les rétroactions	Correction complète en pourcentage
▪ La reformulation	56,6 %
▪ La correction explicite	55 %
▪ L'indice métalinguistique	50 %
▪ L'incitation	50 %
▪ La demande de clarification	0 %
▪ La répétition	0 %

Ces résultats sont intéressants à plus d'un égard. Premièrement, ils vont à l'encontre des études de Chaudron (1977), Panova et Lyster (2002), Lyster et Ranta (1997), Lyster (1998) qui ont établi que les rétroactions les plus enclines à susciter une réparation immédiate de l'erreur de la part de la personne apprenante fautive étaient l'indice métalinguistique, l'incitation, la demande de clarification ou la répétition de l'erreur. Et deuxièmement, les taux de réparation immédiate de l'erreur qui se retrouvent dans notre étude sont très élevés, si on les compare aux études de Panova et Lyster (2002) et de Lyster et Ranta (1997) où l'on retrouve,

respectivement, un taux de corrections complètes de seulement 16 % et 27 % des productions fautives initiales des personnes apprenantes suite à différentes rétroactions. Dans notre étude, nous en arrivons à l'exact opposé; nous reviendrons sur cette différence importante dans la section discussion. Cependant, les quatre rétroactions que l'on regroupe sous le vocable de négociation de la forme, c'est-à-dire l'indice métalinguistique, l'incitation, la demande de clarification et la répétition de l'erreur, ont démontré des résultats probants pour générer une reprise de l'énoncé fautif chez la personne apprenante.

3.2 La reprise de l'énoncé fautif : les corrections complètes et partielles réunies

En premier lieu, nous avons établi plus haut que, par suite aux 200 interventions correctives, 55 % des énoncés fautifs initiaux ont fini entièrement corrigés. De plus, sur ces 200 rétroactions totales, 28 % d'entre elles ont reçu une attention de la part de la personne apprenante sans toutefois finir complètement corrigées. Il y a donc eu reprise à 83,2 % suivant les rétroactions correctives d'un pair cherchant à corriger son collègue, ce qui représente un pourcentage très élevé comparé aux autres études menées sur le même thème, mais du point de vue d'une personne enseignante corrigeant une personne apprenante, où l'on dénotait que 55 % des rétroactions avaient obtenu une quelconque réponse de la part des apprenantes et des apprenants (Lyster et Ranta, 1997) ou encore chez Panova et Lyster (2002) qui ont, quant à eux, observé qu'il n'y avait eu reprise de l'énoncé fautif qu'à 47 % à la suite des différentes interventions correctives.

Les rétroactions qui suscitent le plus une quelconque réaction de la part de la personne apprenante sont dans l'ordre l'incitation, l'indice métalinguistique, la reformulation et la correction explicite. Ces quatre rétroactions correctives suscitent chez la personne apprenante qui a commis une erreur un taux de reprise de l'énoncé fautif assez élevé : 100 % pour l'incitation (50 % de formulations à améliorer + 50 %

d'énoncés corrigés), 88,8 % pour l'indice métalinguistique (38,8 % de formulations à améliorer + 50 % d'énoncés corrigés), 83, 2 % pour la reformulation (26,6 % de formulations à améliorer + 56,6 % d'énoncés corrigés) et 75 % pour la correction explicite (20 % de formulations à améliorer et 55 % d'énoncés corrigés). Au total, sur les 200 rétroactions correctives, 83 % ont incité l'apprenante ou l'apprenant fautif à tenter de reprendre son énoncé erroné, même si celui-ci n'a pas terminé corrigé complètement. La rétroaction corrective entre les personnes apprenantes ne semble pas passer inaperçue; elle obtient un très haut taux de réaction chez la personne apprenante qui cherche à se corriger, puisque seulement 17 % d'entre elles n'ont mené à aucune réponse de la part de la personne apprenante. À cet effet, nous référons au tableau ci-dessous.

Tableau 4
Les rétroactions suscitant le plus grand nombre de reprises

Les rétroactions	Les formulations à améliorer	Les énoncés corrigés	Reprises totales
▪ L'incitation	50 %	50 %	100 %
▪ L'indice métalinguistique	38,8 %	50 %	88,8 %
▪ La reformulation	26,6 %	56,6 %	83,2 %
▪ La correction explicite	20 %	55 %	75 %
▪ La demande de clarification	0 %	0 %	0 %
▪ La répétition	0 %	0 %	0 %
<u>REPRÉSENTÉES SUR 200</u>	28 %	55 %	83 %

Ces résultats corroborent les recherches de Lyster (1999) qui a regroupé l'incitation et l'indice métalinguistique (de même que la demande de clarification et la répétition qui n'ont pas été utilisées par les étudiantes et les étudiants dans notre étude) sous le vocable des techniques de négociation de la forme, car elles poussent la

personne apprenante à s'investir dans le procédé de traitement de l'erreur et se caractérise par le fait d'inciter les personnes apprenantes, sans leur fournir la bonne réponse, à se corriger elles-mêmes. L'incitation et l'indice métalinguistique ont été toutes deux concluantes et se sont révélées les techniques qui ont, dans notre étude, favorisé le plus haut taux de réaction, de reprises de l'énoncé fautif, de la part de la personne apprenante fautive.

3.3 Les rétroactions ne suscitant aucune réaction

Dans cette étude, c'est la correction explicite qui pousse le moins l'étudiante ou l'étudiant à reprendre son énoncé fautif (25 % du temps), suivie de près par la reformulation (16,6 % du temps) et de l'indice métalinguistique (11,1% du temps), comme le résume le tableau 5. Fait intéressant, bien que la correction explicite ait été la deuxième méthode de correction la plus utilisée dans cette recherche et bien qu'elle ait suscité un taux de reprise de l'énoncé fautif de 75 %, c'est quand même elle qui incite le moins la personne apprenante à changer la forme de son énoncé dans notre recherche, ce qui a aussi été observé dans les études de Lyster et Ranta (1997), Lyster (1998) et Lyster (1999).

Tableau 5
Les rétroactions ne suscitant pas de réaction

Les rétroactions	Pas de reprise
▪ La correction explicite	25 %
▪ La reformulation	16,6 %
▪ L'indice métalinguistique	11,1 %
▪ L'incitation	0 %
▪ La demande de clarification	0 %
▪ La répétition	0 %

4. LES PRÉFÉRENCES ET LES PERCEPTIONS DES PERSONNES APPRENANTES

Afin d'approfondir les résultats de cette recherche, nous avons aussi distribué, à la dernière journée de cette collecte de données, un questionnaire aux étudiantes et aux étudiants qui ont participé à cette étude, et ce, dans le but de recueillir leurs préférences quant aux différents types de rétroactions utilisées par leurs pairs ainsi que par eux-mêmes dans le traitement de l'erreur et aussi de connaître leurs perceptions quant à leur apprentissage à la suite des interventions correctives. Plusieurs questions leur ont aussi été posées sur l'erreur elle-même. Voici les réponses qu'elles et ils nous ont données en lien avec notre sixième objectif spécifique de recherche qui est de dégager les préférences et les perceptions des personnes apprenantes sur les interventions correctives.

Nous avons premièrement demandé aux étudiantes et aux étudiants si, quand ils produisent une erreur, ils s'en rendent compte. À cette question, 45 % ont répondu souvent, 36 % ont affirmé qu'à l'occasion, ils s'en rendent compte, 9 % ont déclaré qu'ils s'en rendent toujours compte et un autre 9 % ont assuré qu'ils ne s'en rendent jamais compte. Nous leur avons ensuite demandé si les autres étudiantes et étudiants ont tendance à les corriger quand ils font des erreurs. Plus de la moitié a déclaré qu'on les reprend à l'occasion tandis que l'autre moitié a plutôt prétendu que les pairs corrigent souvent ou toujours leurs productions fautives. Par ailleurs, à savoir s'ils aiment qu'une autre personne apprenante les corrige quand ils commettent une erreur, 22 étudiantes ou étudiants sur 23 ont répondu que oui, ils aiment qu'un pair les corrige MAIS :

- « - ... mais quand c'est fait avec respect;
- ... mais il faut qu'il explique bien;
- ... mais avec patience et douceur;
- ... mais je vérifie avec le professeur après;

- ... mais pas quand il fait des erreurs, etc. »

Comme on peut le constater, les étudiantes et les étudiants apprécient qu'un pair les corrige, mais avec certaines réserves. Dans ce questionnaire, nous avons aussi fourni aux étudiantes et aux étudiants les six types de rétroactions utilisées pour corriger une erreur à l'oral ainsi que des exemples clairs pour chacune d'elles. À la suite de la lecture de ces rétroactions, nous leur avons demandé avec laquelle ils préféraient se faire corriger. Dans l'ordre, ils nous ont indiqué qu'ils préfèrent qu'on les corrige prioritairement avec la correction explicite, ensuite avec la répétition, la reformulation, l'indice métalinguistique et l'incitation. La demande de clarification n'a été préférée par personne (voir tableau 6).

Tableau 6
Les rétroactions préférées des personnes apprenantes

Les rétroactions	Les préférences en %
▪ La correction explicite	32 %
▪ La répétition	24 %
▪ La reformulation	20 %
▪ L'indice métalinguistique	16 %
▪ L'incitation	8 %
▪ La demande de clarification	0 %

Les raisons pour lesquelles ils ont préféré la correction explicite sont nombreuses : selon eux, cette correction est plus directe, ils sont contents lorsqu'on leur indique clairement qu'ils ont fait une erreur, ce type de rétroaction leur permet d'entendre la prononciation des mots et finalement, ce type de correction leur permet de comprendre leur erreur et de l'analyser. Celles et ceux qui ont choisi la répétition

l'ont tous choisie pour les mêmes raisons : elle leur permet de trouver la réponse par eux-mêmes et elle incite à réfléchir. La reformulation a été préférée nommément pour les mêmes raisons que la correction explicite, soit car elle aide l'étudiante ou l'étudiant dans la prononciation et aussi, car « les autres rétroactions sont condescendantes... si j'ai fait une erreur, dites-moi ! ». L'indice métalinguistique et l'incitation ont été préférées par les étudiantes et les étudiants, car elles les incitent « à faire de l'activité dans la tête » et aussi parce qu'elles permettent à l'étudiante ou l'étudiant fautif de se rendre compte par lui-même qu'il a commis une erreur.

Les étudiantes et les étudiants préfèrent donc se faire corriger avec la correction explicite. Mais eux, quand ils corrigent, avec quel type de rétroaction le font-ils ? Les étudiantes et les étudiants perçoivent qu'ils corrigent les erreurs des autres majoritairement avec la correction explicite, suivie de l'indice métalinguistique, de la reformulation et de la répétition (voir tableau 7). Personne n'a mentionné qu'il corrigeait avec la demande de clarification ni l'incitation.

Tableau 7
Les perceptions des personnes apprenantes en tant que correctrices

Les rétroactions	La rétroaction qu'elles croient qu'elles utilisent le plus pour corriger leurs pairs
▪ La correction explicite	50 %
▪ L'indice métalinguistique	25 %
▪ La reformulation	17 %
▪ La répétition	8 %
▪ L'incitation	0 %
▪ La demande de clarification	0 %

Dans le même ordre d'idées, nous leur avons demandé quelle rétroaction était, toujours selon eux, la plus utilisée par leurs collègues en salle de classe (voir tableau

8). La correction explicite a remporté la palme encore une fois : 64 % des étudiantes et des étudiants considèrent que leurs collègues utilisent cette rétroaction pour les corriger. La reformulation et l'indice métalinguistique arrivent toutes deux en deuxième place, suivies de la répétition et de la demande de clarification. Aucun ne perçoit qu'un de leurs collègues utilise l'incitation comme stratégie corrective.

Tableau 8
Les perceptions des personnes apprenantes corrigées

Les rétroactions	Perceptions quant à la rétroaction la plus utilisée par les pairs
▪ La correction explicite	64 %
▪ L'indice métalinguistique	12 %
▪ La reformulation	12 %
▪ La répétition	8 %
▪ La demande de clarification	4 %
▪ L'incitation	0 %

Eu égard à ce qui précède, comment réagissent les étudiantes et les étudiants quand ils se rendent compte qu'un collègue les corrige ? La totalité des étudiantes et des étudiants a répondu qu'à chaque fois qu'ils perçoivent une rétroaction corrective de la part d'un pair, ils essaient invariablement de se corriger. Et à savoir si les étudiantes et les étudiants remarquent les erreurs produites par leurs collègues, 41 % répondent qu'à l'occasion, ils les remarquent, 36 % les voient souvent, 14 % les aperçoivent rarement tandis que 9 % des étudiantes et des étudiants les remarquent toujours ! Par suite de cette observation de l'erreur produite par l'autre, nous leur avons demandé comment ils réagissaient, s'ils tentaient de corriger leur collègue. À

cette interrogation, 41 % ont avoué corriger souvent les autres, 27 %, à l'occasion, 23 %, toujours et 9 %, jamais.

Pour finir, nous avons demandé aux étudiantes et aux étudiants de qui ils préféreraient recevoir une correction entre l'enseignant ou le collègue. Plusieurs étudiantes et étudiants (65 %) ont dit préférer la recevoir de la part de la personne enseignante, «car c'est la seule façon de savoir que la correction est correcte», tandis que les autres (35 %), nous ont signalé qu'ils aimaient la recevoir des deux.

5. CORRÉLATIONS ENTRE LA RÉALITÉ ET LES PRÉFÉRENCES ET PERCEPTIONS DES ÉLÈVES

Dans cette section, nous examinerons les résultats observés en réalité en lien avec les préférences et perceptions des personnes apprenantes, répondant ainsi à notre septième et dernier objectif de recherche.

Avant tout, nous relevons six énoncés importants des sections précédentes :

- Les étudiantes et les étudiants préfèrent qu'on les corrige avec la correction explicite, la répétition, la reformulation, l'indice métalinguistique et l'incitation. Personne n'aime qu'on les corrige avec la demande de clarification (préférences et perceptions);
- Les apprenantes et les apprenants corrigent leurs pairs avec : la correction explicite, l'indice métalinguistique, la reformulation, la répétition, l'incitation et la demande de clarification (préférences et perceptions);
- La rétroaction que les autres utilisent pour les corriger : la correction explicite, l'indice métalinguistique, la reformulation, la répétition, la demande de clarification et l'incitation (préférences et perceptions);

- En réalité, les plus utilisées : la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique, l'incitation (réalités observées);
- En réalité, celles qui mènent à un plus grand taux de reprise de l'énoncé fautif : l'incitation, l'indice métalinguistique, la reformulation et la correction explicite, pas de répétition, ni de demande de clarification (réalités observées);
- En réalité, celles qui corrigent totalement l'erreur initiale : la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique et l'incitation, pas de répétition ni de demande de clarification (réalités observées).

À première vue, il est intéressant de noter que les étudiantes et les étudiants accordent beaucoup d'importance à la correction explicite dans l'apprentissage : c'est avec ce type de rétroaction corrective qu'ils préfèrent qu'on les corrige, c'est avec ce type qu'eux-mêmes corrigent leurs pairs quand ils font des erreurs et c'est avec ce même type qu'ils perçoivent qu'ils se font corriger par leurs collègues. Cependant, dans la réalité, les étudiantes et les étudiants corrigent à 60 % les énoncés fautifs de leurs pairs par la reformulation et non par la correction explicite. Cette dernière, bien qu'elle soit la préférée des étudiantes et des étudiants, se classe toutefois au deuxième rang des rétroactions les plus utilisées avec 20 % de taux d'utilisation. La correction explicite vient au deuxième rang pour la réparation complète de l'erreur initiale; cependant, bien que l'étudiante ou l'étudiant perçoive que c'est ce type de rétroaction qui lui permet le plus d'apprendre, notre étude démontre clairement l'opposé, que c'est au contraire avec ce type de rétroaction que l'étudiante ou l'étudiant réagit le moins, qu'il est moins enclin à essayer de changer son énoncé erroné, bref où il y a le moins de reprises de l'énoncé fautif.

Parallèlement, les étudiantes et les étudiants ne semblent pas apprécier la rétroaction corrective qu'est la demande de clarification : elle n'a été mentionnée par aucune personne apprenante dans leurs préférences, les étudiantes et les étudiants

affirment qu'ils ne corrigent jamais leurs pairs avec celle-ci et en plus, ils soulignent également qu'ils ne se font jamais corriger de cette manière. La réalité corrobore tout à fait ces propos, puisque cette rétroaction n'a été relevée aucune fois dans les 200 interventions correctives émises par les étudiantes et les étudiants. Par contre, l'autre type de rétroaction la moins populaire auprès des étudiantes et des étudiants, l'incitation, avec laquelle 8 % préfèrent être corrigés, bien qu'aucun ne croit l'utiliser ou qu'un collègue l'utilise, a en fait été repérée quatre fois dans notre étude (2 % du nombre total de rétroactions), et les quatre fois où elle a été utilisée, l'erreur initiale de l'étudiante ou l'étudiant fautif s'est faite complètement corriger par ce dernier, ce qui donne à cette stratégie un taux de correction efficace à 100 %.

De même, bien que les étudiantes et les étudiants relèguent la reformulation au troisième rang de leurs préférences comme type de rétroaction, c'est quand même elle qu'ils emploient nettement le plus, soit 120 fois sur 200. Sous ce rapport, il semble que leurs perceptions soient aussi inexactes puisqu'ils croient qu'ils ne l'utilisent que 17 % du temps pour corriger un pair ou que leurs collègues ne l'utilisent que 12 % du temps.

Nous relevons aussi, au passage, que les étudiantes et les étudiants ont placé l'indice métalinguistique au 4^e rang de leurs préférences comme méthode de correction de l'erreur. Pourtant, cette rétroaction vient en deuxième place quand ils parlent de leurs perceptions quant à la correction entre pairs : ils perçoivent que c'est la deuxième plus utilisée quand ils corrigent un collègue et ils perçoivent aussi qu'elle est la deuxième plus utilisée par leurs collègues pour les corriger. La réalité est fidèle à ce portrait brossé par les étudiantes et les étudiants : elle arrive au troisième rang des rétroactions utilisées par les personnes apprenantes dans notre recherche. N'oublions pas non plus que c'est aussi la deuxième rétroaction qui s'est révélée apporter un plus grand taux de reprise de l'énoncé fautif, soit à 88,8 % du temps et c'est la troisième qui incite le plus l'étudiante et l'étudiant à corriger complètement

son erreur. Les personnes apprenantes auraient avantage à l'utiliser plus fréquemment.

Et finalement, la répétition est une autre rétroaction qui nous a apporté des surprises dans cette étude : même si les étudiantes et les étudiants préfèrent qu'on les corrige davantage avec cette rétroaction (elle s'est classée au deuxième rang de leur échelle de préférences), il n'en demeure pas moins qu'ils estiment qu'elle est la quatrième avec laquelle ils corrigent le plus leurs pairs et que leurs collègues font de même. Et bien qu'elle soit une rétroaction préférée par 24 % des étudiantes et des étudiants, elle n'a été repérée aucune fois dans cette étude.

À la lumière de ce dont nous avons discuté dans ce chapitre, nous savons donc qu'une rétroaction corrective est émise à toutes les sept minutes. Nous pouvons aussi résumer les résultats principaux des objectifs deux, trois, quatre et cinq de notre recherche par les tableaux récapitulatifs 9 et 10 suivants où nous exposons les résultats quant aux rétroactions les plus utilisées par les personnes apprenantes, celles qui suscitent le plus de réparations complètes, de reprises de l'énoncé fautif et celles qui ne suscitent aucune réaction.

Tableau 9
Récapitulatif : totaux en chiffres

<i>Les rétroactions</i>	total	à améliorer	+	énoncés corrigés	=	reprise totale	pas de réaction
▪ La correction explicite	40	8	+	22	=	30	10
▪ La reformulation	120	32	+	68	=	100	20
▪ La demande de clarification	0	0	+	0	=	0	0
▪ L'indice métalinguistique	36	14	+	18	=	32	4
▪ L'incitation	4	2	+	2	=	4	0
▪ La répétition	0	0	+	0	=	0	0
TOTAUX	200	56	+	110	=	166	34

Tableau 10
Récapitulatif : totaux en pourcentage

<i>Les rétroactions</i>	à améliorer	+	énoncés corrigés	=	reprise totale	pas de réaction
▪ La correction explicite (40/200)	20 %	+	55 %	=	75 %	25 %
▪ La reformulation (120/200)	26,6 %	+	56,6 %	=	83,2 %	16,6 %
▪ La demande de clarification (0/200)	0 %	+	0 %	=	0 %	0 %
▪ L'indice métalinguistique (36/200)	38,8 %	+	50 %	=	88,8 %	11,1 %
▪ L'incitation (4/200)	50 %	+	50 %	=	100 %	0 %
▪ La répétition (0/200)	0 %	+	0 %	=	0 %	0 %
TOTAUX : SUR 200 RÉTROACTIONS, REPRÉSENTE EN % :	28 %	+	55 %	=	83 %	17 %

Et enfin, nous savons aussi que les personnes apprenantes préfèrent se faire corriger avec la correction explicite, qu'elles croient corriger leurs pairs majoritairement avec cette rétroaction et qu'elles croient également se faire corriger davantage avec ce type de rétroaction. Cependant, nous avons vu, qu'en réalité, la reformulation est la rétroaction la plus utilisée entre pairs.

De tous ces résultats, naissent des interrogations, des réflexions et encore d'autres observations. Nous terminerons cette recherche par la présentation d'une discussion relative à nos résultats de recherche.

CINQUIÈME CHAPITRE

DISCUSSION

En lien avec notre objectif général qui est d'explorer, à partir du moment où une erreur est produite, les relations entre les rétroactions utilisées par les apprenantes et les apprenants dans le but de corriger leurs collègues et les réponses suivant ces rétroactions, nous exposerons tout d'abord succinctement les constats révélés par le chapitre précédent. Dans un deuxième temps, nous discuterons de quatre principales observations qui s'imposent à la suite de la présentation des résultats, et, à la suite de ces réflexions, nous proposerons des pistes d'actions praxéologiques. Finalement, nous établirons les limites inhérentes à cette étude et nous terminerons avec des suggestions de nouvelles pistes de recherche.

1. PHÉNOMÈNES OBSERVÉS

Du chapitre précédent, en lien avec notre objectif général cité au paragraphe précédent et les quatre premiers objectifs spécifiques de notre recherche qui sont au cœur de cette étude et qui sont de :

- définir à quelle fréquence se produisent les rétroactions correctives dans un contexte de travail en équipe;
- déterminer les types de rétroactions correctives les plus utilisées entre personnes apprenantes;
- identifier les types de rétroactions qui sont les plus enclines à mener à la réparation de l'erreur initiale entre apprenantes et apprenants;
- identifier les types de rétroactions qui sont les plus enclines à mener à une reprise de l'énoncé fautif chez la personne apprenante fautive;

nous notons les constatations suivantes :

- en contexte de travail en équipe, une rétroaction corrective est produite toutes les sept minutes;
- les rétroactions correctives les plus souvent utilisées sont, dans l'ordre, la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique et l'incitation. La répétition et la demande de clarification n'ont pas été utilisées comme rétroactions pour corriger un pair dans cette étude;
- les différentes rétroactions correctives utilisées ont engendré des taux élevés de réparation complète de l'erreur (55%), comparativement aux études de Panova et Lyster (2002) et Lyster et Ranta (1997) menées dans une relation personne enseignante / personne apprenante où l'on retrouve des taux de réparations complètes de seulement 16 % et 27 %. Contrairement aussi à ces autres études où les rétroactions correctives regroupées sous le vocable de la négociation de la forme avaient apporté davantage de réparations complètes de l'erreur, dans cette recherche, les rétroactions correctives qui ont apporté le plus de bienfaits pour la réparation complète de l'erreur sont, dans l'ordre, la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique et l'incitation; les différentes rétroactions correctives ont engendré des taux élevés de reprise de l'énoncé fautif total (83 %), plus que dans les études menées entre professeur et enseignant : 55 % chez Lyster et Ranta (1997) et 47 % chez Panova et Lyster (2002). Les rétroactions correctives qui ont apporté le plus de bienfaits pour la réparation complète de l'erreur sont, dans l'ordre, l'incitation, l'indice métalinguistique, la reformulation et la correction explicite.

L'étude de ces résultats met en lumière quatre éléments intéressants : premièrement, les rétroactions correctives se produisent une fois toutes les sept minutes en contexte de travail en équipe, deuxièmement, la répétition et la demande de clarification n'ont pas été utilisées comme rétroactions pour corriger un pair dans

cette étude; troisièmement, contrairement aux études menées par Chaudron (1977), Panova et Lyster (2002), Lyster et Ranta (1997) et Lyster (1998) où les techniques regroupées sous le vocable de la négociation de la forme donnent le plus de résultats probants pour la réparation complète de l'erreur initiale, c'est la reformulation dans cette recherche qui apporte le plus de bienfaits pour ce type de correction et finalement, les rétroactions correctives entre personnes apprenantes engendrent de très hauts taux de corrections complètes et partielles de l'erreur initiale chez les personnes apprenantes fautives, donc de reprises de l'énoncé erroné.

2. RÉFLEXIONS SUR...

2.1 ...la fréquence des rétroactions correctives

De nos 23 heures d'enregistrement, nous avons dénombré au total 200 interventions correctives dans les différentes équipes, soit l'équivalent d'une rétroaction corrective toutes les sept minutes. Nous avons observé cinq facteurs principaux qui peuvent expliquer ce nombre d'interventions correctives observées soit, les pertes de temps, les différentes compositions des équipes, les types d'activités, les points de comparaison avec les études antérieures et les préoccupations derrière le discours de la personne enseignante versus celles de la personne apprenante.

Tout d'abord, dans l'approche communicative, l'enseignante ou l'enseignant doit avant tout mettre en contexte une situation avant que les étudiantes et les étudiants puissent la mettre en pratique en équipes. À la suite de cette mise en situation, les étudiantes et les étudiants, en principe, doivent débiter l'activité. Nous avons remarqué que le processus de démarrage d'une activité est souvent lent dans les équipes, car une fois les explications de la personne enseignante terminées, les étudiantes et les étudiants reprennent les consignes, prennent le temps de bien comprendre l'objectif de l'exercice à venir et font un rappel des points grammaticaux

à utiliser. Une fois les consignes comprises, les étudiantes et les étudiants ont aussi souvent de la difficulté à briser la glace. Et ensuite, pendant l'activité même, les étudiantes et les étudiants hésitent beaucoup avant de produire un énoncé; il y a ainsi peu de réparties, peu de tours de parole. Dans la construction de leur savoir, il y a des pauses, des moments de réflexion. Et bien sûr, quand un exercice est fini ou quand on se sent fatigué, on parle d'autre chose... Dès le premier jour, un grand nombre de conversations avaient cours sur leurs études, la musique, la politique, l'économie, les sports et les activités de loisirs en général. Évidemment, dans une classe de 25 étudiantes et étudiants qui travaillent en équipe, la professeure ou le professeur ne passe qu'un temps limité avec chacune des équipes, (soit 8-9 minutes par heure pour chaque équipe de trois personnes), alors, c'est bien connu : le chat parti, les souris dansent...

Nous avons aussi noté qu'il peut y avoir plus ou moins de rétroactions correctives pendant les activités selon la composition des équipes. Dans les équipes, constituées librement, plusieurs personnalités interfèrent. Quand trois timides se placent en équipe, il y a inévitablement moins de rétroactions... De plus, tous ces étudiantes et ces étudiants ont un bagage professionnel antérieur, ce qui fait qu'ils ne réagiront pas de la même manière devant l'erreur de l'autre. Par exemple, un professeur d'italien qui apprend le français langue seconde peut être beaucoup plus enclin à corriger ses collègues qu'un autre étudiant qui vient d'un milieu différent. Aussi, les équipes constituées d'amies et d'amis soulèvent des questions... Vont-ils davantage se corriger entre eux, car un lien de confiance les unit ou au contraire, vont-ils être plus à l'aise de corriger leurs pairs s'ils ne se connaissent pas ? Nous avons observé ces deux opposés dans différentes équipes. Par exemple, dans une des équipes revenaient souvent deux amies. À chaque fois qu'une des deux personnes émettait une rétroaction, que ce soit par la reformulation ou la correction explicite, l'autre se corrigeait à tout coup. Tandis que dans une autre équipe-amie, nous avons observé moins de rétroactions correctives, car les étudiantes et les étudiants étaient très absorbés par le contenu à transmettre, à partager. Et pour finir, selon les équipes,

selon leurs forces, leurs points à améliorer, il n'y a évidemment pas d'erreur sur toutes les séquences, toutes les productions orales. Inévitablement, à partir de ce moment, il y aura donc moins de rétroactions correctives dans une équipe.

Dans le même ordre d'idées, nous avons également observé que certains types d'activités semblaient générer plus d'interventions correctives que d'autres. Par exemple, les questions ouvertes où les étudiantes et les étudiants doivent répondre à l'aide de structures déjà préétablies, à tour de rôle, semblent favoriser les échanges avec rétroactions correctives de même que les questions demandant un développement court. Nous avons aussi noté au passage que les questions demandant un développement long et les comptes rendus d'histoire ou de livres semblaient, quant à eux, générer moins d'interactions, donc moins d'interventions correctives. Toutefois, étant donné la nature de notre recherche, nous ne nous sommes pas attardées sur la relation entre les types d'activités en salle de classe et les interventions correctives engendrées par celles-ci. Il y aurait sûrement matière à étude dans une recherche future, en examinant, par exemple, si les activités de phrases à compléter engendrent plus (ou moins) de reformulations qu'un autre type d'activité.

De plus, dans les études antérieures menées dans le domaine du traitement de l'erreur à l'oral, on ne calcule pas la fréquence des rétroactions correctives en termes de temps, mais plutôt en termes d'occurrences à la suite des erreurs initiales produites par les élèves. Par exemple, dans une étude de Lyster (1999), on prend pour point de départ les 921 erreurs initiales des élèves et on observe, à la suite de celles-ci, s'il y a rétroaction corrective ou non. Aussi, nous ne pouvons pas savoir si une rétroaction par sept minutes représente un taux élevé ou moindre d'interventions correctives puisque nous ne possédons pas de point de comparaison à cet égard.

Et pour conclure, malgré le fait que ces apprenantes et ces apprenants de français langue seconde sont appelés à collaborer et à s'entraider notamment en corrigeant leurs erreurs, il semble utopique de croire que l'apprenante ou l'apprenant

peut jouer ce rôle de personne enseignante en ce qui a trait à la correction orale des erreurs, du moins sans avoir reçu de formation préalable pour le faire. En effet, deux des caractéristiques du discours de la personne enseignante sont qu'il 1) modifie son « discours afin de le rendre plus compréhensible aux élèves » (Tardif, 1994, p. 466) et 2) « utilise la langue dans le but d'atteindre son objectif, soit de communiquer avec l'apprenant » (*Ibid.*, p. 467). L'enseignante ou l'enseignant a comme préoccupations continues de guider ses élèves dans les différentes activités, de les faire participer, de leur faire apprendre; bref, il a constamment des intentions pédagogiques en tête, ce qui n'est vraisemblablement pas le cas des étudiantes et des étudiants qui eux peuvent avoir d'autres préoccupations que celles de corriger leurs collègues, comme celles de comprendre les notions grammaticales à l'ordre du jour ou encore d'apprendre la langue. Ces différences peuvent constituer une autre explication au fait que des rétroactions correctives ont été observées toutes les sept minutes et non, par exemple, aux 30 secondes. Ces constatations sur le discours de la personne enseignante peuvent être aussi valides pour expliquer l'utilisation ou la non-utilisation de certaines rétroactions correctives, sujet que nous allons maintenant aborder dans la prochaine section.

2.2 ...l'utilisation des différentes rétroactions correctives

Nous avons vu plus haut que les rétroactions correctives les plus utilisées par les étudiantes et les étudiants ont été, dans l'ordre, la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique, l'incitation et que la répétition et la demande de clarification n'ont pas été utilisées comme rétroactions pour corriger un pair dans cette étude. Une question s'impose : pourquoi ces deux dernières n'ont-elles pas été utilisées dans les équipes ?

En réalité, la répétition et la demande de clarification ont été très difficiles à identifier sur les cassettes audio, parce que toutes deux ont effectivement été utilisées dans le discours des différentes équipes, non pas en tant que rétroactions correctives,

mais plutôt en tant que questions posées aux membres de l'équipe. Par exemple, si un étudiant A dit : « Toi, tu aimes les brioches ? Moi, je préfère les crossints » et que l'étudiant B répond : « les crossints ? » d'un ton interrogatif, ce n'est pas nécessairement à titre de correcteur qu'il agit, mais plutôt, ici, dans cet exemple, à titre d'étudiant confus qui n'a pas compris ce qu'a dit son collègue ! En fait, c'est le reste de la conversation entre les membres d'une équipe qui indique souvent quelles étaient les intentions de la personne quand elle a répété. Il en va de même pour la demande de clarification. Dans l'exemple précédent, si l'étudiant B répond à la place : « je n'ai pas compris, tu aimes quoi ? », ici aussi, ce n'est pas à titre de correcteur qu'il agit, mais à titre de collègue qui aimerait comprendre ce que son partenaire vient de dire, et c'est encore une fois le contexte global qui nous permettra d'identifier l'intention du collègue B. Certes, plusieurs répétitions et demandes de clarification ont été recensées, mais pas dans le contexte d'une intervention corrective. C'est l'ensemble des interactions orales entre les membres d'une même équipe qui permettent au chercheur d'identifier l'intention de la personne qui émet une production. Néanmoins, ces constatations ne sont pas dépourvues d'intérêt et il serait intéressant de s'attarder à la répétition dans ce contexte, à savoir si, malgré le fait qu'elle ne soit pas administrée en tant que rétroaction corrective, elle apporte quand même des bienfaits dans la reprise ou non de l'énoncé fautif initial.

Pour conclure cette section, quand on y regarde de plus près, il n'est pas si étonnant que la reformulation et la correction explicite aient été les rétroactions correctives les plus utilisées dans les équipes. Après tout, quand on apprend une langue seconde, on utilise surtout les mots qu'on connaît, qu'on possède et on tente de s'exprimer le plus clairement possible : oui, non, parce que...

2.3 ... la reformulation et la réparation complète de l'erreur

Pourquoi la reformulation fonctionne-t-elle si bien avec la réparation immédiate de l'erreur entre les pairs ? Nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses.

L'une qui nous apparaît plausible est que nous avons noté que la reformulation apportée par un pair se produit souvent tout de suite après l'erreur d'une étudiante ou d'un étudiant; on obtient alors un mélange de correction explicite et de reformulation, quelque chose comme une « reformulation explicite », puisqu'il apparaît dès lors évident à l'étudiante ou l'étudiant qui a commis une erreur que le pair tente de corriger l'énoncé qu'il vient de produire. Dans la construction d'un discours, dans l'approche communicative, il y a souvent des temps d'attente entre les productions, entre les particules d'une phrase; la rétroaction peut donc venir tout de suite après l'erreur, comme dans l'exemple suivant :

- a- il.....a dit que... ses performances..... s'étaient
- b- étaient
- a- ah ! étaient ! ses performances étaient...

Chaudron (1977) avait aussi observé que les reformulations de l'énoncé fautif émises par l'enseignante ou l'enseignant qui ne reprend qu'un segment, avec une intonation dans la voix, suscitaient davantage de réparations de l'erreur chez l'apprenante ou l'apprenant fautif que les reformulations suivies d'expansions, c'est-à-dire d'ajouts d'informations linguistiques, qui s'étaient, quant à elles, révélées inefficaces à aider l'étudiante ou l'étudiant à apprendre de ses erreurs. Même chose pour l'étude de Doughty et Varela (1998) où une professeure ou un professeur devait d'abord attirer l'attention de la personne apprenante sur l'énoncé erroné (dans cette étude, deux temps de verbes précis, soit le *simple past* et le conditionnel passé), puis ensuite fournir la reformulation. Cette technique, divisée en deux parties, a elle aussi démontré des résultats très probants auprès des étudiantes et des étudiants de cette classe. Dès la deuxième classe, ils commençaient déjà à se corriger avant la deuxième intervention de la personne enseignante. Observons maintenant le scénario suivant:

- Étudiant : je n'aime pas la chien
- Professeur : Tu n'aimes pas les chiens ?

- Étudiant : non.

Dans une approche communicative, ce genre de scénario n'est que trop fréquent. Dans cet exemple, l'enseignant émet une reformulation corrective, de manière implicite, mais cette intervention ne génère pas de reprise de l'énoncé fautif. Bien sûr, le fait que l'apprenant ne reprenne pas son énoncé fautif ne signifie pas qu'il n'a pas remarqué la correction; cependant, une reprise de l'énoncé fautif à la suite d'une reformulation explicite donne des raisons de croire que l'apprenant fait un pas de plus dans la direction de l'acquisition (Lightbown, 1991). Pour ces raisons, la reformulation, combinée à une méthode pour attirer l'attention de la personne apprenante sur son erreur, a tout avantage à être exploitée davantage en salle de classe, étant donné qu'elle a plus de possibilités d'être perçue chez les personnes apprenantes, qu'elle suscite des reprises de l'énoncé fautif chez la personne apprenante dans les études antérieures et qu'elle génère des taux élevés de correction complète dans cette recherche.

Dans une salle de classe, l'enseignante ou l'enseignant attend souvent que la personne apprenante ait terminé sa phrase fautive, et en bon pédagogue qu'il est, il reformule la phrase erronée sans erreur et essaie de ne pas trop insister sur l'erreur dite pour ne pas rendre la personne apprenante mal à l'aise ou encore pour ne pas rendre le climat de classe défavorable à l'apprentissage. Pourtant, il semble que c'est précisément quand elle se fait de façon explicite qu'elle apporte des bienfaits positifs, quand elle se fait au moment opportun, c'est-à-dire quand elle suit immédiatement l'erreur de la production fautive d'une étudiante ou d'un étudiant.

Peut-être que la reformulation a aussi apporté des bienfaits dans cette recherche parce qu'elle est administrée par des collègues, dans un petit groupe d'étudiantes et d'étudiants. Il est moins intimidant pour une personne apprenante fautive de reprendre son énoncé erroné devant quelques camarades plutôt que devant un groupe-classe.

2.4 ... les taux élevés de reprises chez les personnes apprenantes

Une autre chose dont il faut s'étonner des résultats de notre recherche, ce sont des hauts taux de reprises en général chez les personnes apprenantes, que les énoncés fautifs initiaux terminent complètement ou partiellement corrigés. Comment se fait-il que les apprenantes et les apprenants, entre eux, à la suite d'une intervention corrective, soient si enclins à tenter de reprendre leur production fautive ? Pour tenter d'apporter réponse à cette question, nous devons d'abord retourner aux questions de base de Hendrickson (1978), telles qu'énoncées dans la problématique, à la section 1.3.1. Trois de ces questions nous intéressent particulièrement et pourraient expliquer pourquoi le traitement de l'erreur, dans cette étude, apporte des taux aussi élevés de reprise de l'énoncé fautif, soit :

1. Est-ce que les erreurs des apprenantes et des apprenants devraient être corrigées ?
2. Qui devrait faire la correction ?
3. Quand devraient-elles être corrigées ?

Tout d'abord, dans cette première question, un terme mérite d'être mieux défini : apprenante ou apprenant. Pour répondre à la question *Est-ce que les erreurs des apprenantes et des apprenants devraient être corrigées ?*, nous devons premièrement nous demander « qui sont les apprenantes ou apprenants de qui nous devrions corriger les erreurs ». Les erreurs d'apprenantes et d'apprenants d'âge préscolaire méritent-elles d'être corrigées au même titre que celles d'adolescentes ou adolescents, de personnes d'âge adulte ou encore, de personnes âgées ? Nous notons, par exemple, que les dernières études de Lyster (1994, 1998, 1999) ont eu lieu dans une école primaire auprès de jeunes élèves âgés d'environ 9-10 ans, alors que la nôtre s'est déroulée auprès d'une clientèle adulte scolarisée. Les recherches de Lyster ont engendré des taux de reprise inférieurs aux nôtres, soit de 55% (Lyster et Ranta, 1997), comparativement à 83 % dans notre étude. Il semble, par conséquent, exact de

postuler que la correction orale des erreurs entre personnes apprenantes adultes semble apporter plus de reprises d'énoncé fautif que la correction orale des erreurs entre personnes apprenantes d'âge préscolaire.

Notre recherche diffère des autres menées sur le traitement de l'erreur à l'oral du fait que nous l'observons entre personnes apprenantes. La question de Hendrickson *Qui devrait corriger les erreurs ?* semble donc d'une importance non négligeable. Ainsi, nous constatons que la correction faite entre personnes apprenantes, par les personnes apprenantes, est un des facteurs qui peut expliquer des taux de reprise de l'énoncé fautif élevés à cause des rétroactions correctives, puisque c'est précisément ce point qui diffère entre notre recherche et les autres menées sur le traitement de l'erreur en salle de classe. Dans notre recherche, c'est un pair qui corrige dans les équipes et non une personne enseignante. De plus, le fait de travailler en équipes, en petits groupes, entre pairs, exerce peut-être aussi une influence sur ces résultats positifs. Dans de petites équipes, les étudiantes et les étudiants se sentent vraisemblablement moins intimidés de tenter de reprendre leur énoncé fautif devant celui qui les corrige et deux ou trois collègues que devant un groupe classe où tous les regards sont dirigés sur celui qui parle.

Comme nous l'avons aussi mentionné à la section précédente, nous croyons que la correction entre pairs apporte également des changements sur le moment où se produit la correction, influençant ainsi la question trois *Quand les erreurs devraient-elles être corrigées ?* Il semble que lorsque l'intervention corrective suit immédiatement l'erreur dans la phrase d'une ou d'un étudiant, la rétroaction est davantage remarquée, entraînant ainsi de meilleurs taux de reprises de la production fautive initiale. Peut-être y aurait-il lieu de questionner le fait que la correction orale des erreurs émises par les personnes enseignantes se produit sans interrompre les interactions entre étudiantes et étudiants, puisque c'est précisément dans ces conditions qu'elle apporte des taux élevés de reprise de l'énoncé fautif ?

De ces constatations et de ces réflexions, nous retirerons maintenant des pistes d'interventions pratiques pour le monde de l'éducation.

3. LES PISTES D'ACTION PRAXÉOLOGIQUES

Au terme de ce que nous avons vu antérieurement, le traitement de l'erreur à l'oral dans un contexte de travail en équipe nous indique clairement que la correction faite par un pair ne passe pas inaperçue et est fréquemment suivie par une réparation immédiate de l'énoncé fautif initial ou d'une tentative de correction. Pour optimiser son utilisation en contexte de travail en équipe, il serait fondamental de conscientiser l'enseignante ou l'enseignant de langue seconde aux bienfaits qu'apporte la rétroaction corrective entre personnes apprenantes. Non seulement la rétroaction corrective est-elle aidante dans le processus d'apprentissage même d'une langue seconde, mais en plus, cette recherche démontre qu'en équipes, l'intervention corrective engendre de hauts taux de reprises d'énoncés fautifs chez l'étudiante ou l'étudiant ainsi que de hauts taux de corrections complètes. Plus les taux de reprises sont élevés, plus l'étudiante ou l'étudiant a d'occasions d'inscrire de nouveaux mots, de nouvelles structures dans sa mémoire à court terme, le premier accès à la mémoire à long terme (Dubuc, 2003). Cette conscientisation, cette instruction des personnes enseignantes pourrait et devrait se faire dans la formation des futures personnes enseignantes de langue seconde, dans les cours de didactique. Pour ce faire, il faudrait, avant tout, que les établissements scolaires, les universités, reconnaissent la nécessité de former les professeures et les professeurs dans ce domaine.

Dans un deuxième temps, il reviendrait à la professeure ou au professeur d'enseigner les stratégies d'interventions correctives et d'inviter ses étudiantes et ses étudiants à se corriger entre eux en utilisant les différentes rétroactions proposées par les chercheuses et les chercheurs. Si l'on encourage les étudiantes et les étudiants à corriger leurs pairs et on les informe des différents types de rétroactions possibles, peut-être y aura-t-il davantage de rétroactions et de corrections ? Bien entendu,

enseigner ces stratégies d'interventions correctives à des niveaux débutants serait ardu, à moins de pouvoir compter sur l'aide de personnes traductrices. Il faudrait alors attendre les niveaux intermédiaires et, par exemple, enseigner le schéma discursif de Lyster et Ranta (1997) à l'aide de supports visuel et audio, afin de donner des exemples concrets d'interactions entre apprenantes et apprenants. Les enseignantes et les enseignants pourraient d'ailleurs se servir des exemples d'interactions rétroaction / réponse de la personne apprenante proposés à la fin de ce mémoire, dans les annexe A et B.

Les modèles pédagogiques actuels prônent la responsabilisation de l'élève dans son apprentissage (Larruy, 2003). Le traitement de l'erreur à l'oral est un domaine qui gagnerait à être partagé entre personnes enseignantes et élèves, puisque cette nouvelle tâche chez l'apprenante ou l'apprenant accroîtrait sa conscientisation et sa responsabilisation dans l'apprentissage de la langue tout en augmentant son implication et son investissement dans les classes. Les enseignantes et les enseignants doivent prendre le risque de laisser un peu de cette correction aux étudiantes et aux étudiants afin que ceux-ci puissent prendre en main leur apprentissage. De toute manière, les apprenantes et les apprenants ne seront jamais laissés complètement à eux-mêmes ce faisant, car la professeure ou le professeur peut toujours faire des retours en groupe-classe sur les erreurs qu'il aura notées en cours de route dans les équipes.

Finalement, cette recherche apporte des retombées intéressantes en éducation, car elle est transférable, d'une part, dans des milieux similaires, et d'autre part, dans des disciplines différentes. Le traitement de l'erreur à l'oral entre pairs apporte des taux de corrections élevés chez la personne apprenante; ainsi, les enseignantes et les enseignants de langues secondes auraient avantage à l'utiliser eux aussi dans des contextes similaires, c'est-à-dire auprès d'une clientèle scolarisée et adulte, bref, dans toutes les universités où des langues secondes sont enseignées. De plus, former les étudiantes et les étudiants à l'entraide par la correction orale des erreurs dans les

cours de langues secondes peut avoir des répercussions dans les autres matières où le travail en équipe est valorisé : ainsi, une personne apprenante qui aura été conscientisée aux bienfaits de la correction pourra mieux aider un de ses collègues dans une autre matière. Cette étudiante ou cet étudiant deviendra ainsi, par l'exemple, un agent multiplicateur qui conscientisera d'autres élèves aux différentes manières d'apporter des corrections chez une personne apprenante « dans l'erreur ».

4. LES LIMITES

Certaines variables peuvent avoir influencé les résultats de la présente recherche. Nous les avons recensées.

Premièrement, les sujets de cette étude sont de niveau universitaire, donc scolarisés. La clientèle du microprogramme de français langue seconde de l'Université de Sherbrooke comprend des étudiantes et des étudiants de niveau du baccalauréat, de la maîtrise, du doctorat et du post-doctorat. Cette clientèle est en mesure d'utiliser toutes les rétroactions correctives définies dans les chapitres précédents, contrairement à d'autres clientèles. Par exemple, une clientèle peu scolarisée ou analphabète suivant un cours de français langue seconde ne saurait fournir une rétroaction corrective de type métalinguistique, puisque la personne apprenante ne possède pas ou peu de notions grammaticales dans sa langue d'origine. Une clientèle scolarisée a les capacités de fournir, entre autres, ce type de rétroaction. De plus, il est important de mentionner que nous avons affaire à des étudiantes et des étudiants hautement motivés à apprendre le français, puisque la réussite de ces cours est une condition préalable à leur admission dans leur programme d'études. Les résultats d'une étude comme celle-ci menée dans d'autres milieux pourraient donc varier, selon le degré de scolarité et la motivation des apprenantes et des apprenants.

Une deuxième limite à cette recherche repose sur la description des catégories de rétroactions correctives. Peut-être les rétroactions gagneraient-elles à être plus

détaillées, à inclure les différentes manières de déclamer une phrase (de façon déclarative, interrogative, isolée ou incorporée) ? Par exemple, nous avons observé que l'intonation joue un rôle capital dans la reprise ou non de l'énoncé par l'étudiante ou l'étudiant fautif, car elle contribue à attirer son attention sur une partie plus précise de la phrase. Ainsi, peut-être la manière de corriger une production fautive, l'intonation qu'on y met, influence-t-elle davantage la reprise de l'énoncé que le type de rétroaction choisie... Quand un étudiant-correcteur, en plus, prononce distinctement tous les sons d'une phrase de manière lente, de façon à apporter une correction explicite (je-n'y-suis-pas-z-allé), il semble aussi que les résultats à cause de cette intervention corrective soient plus probants. Il serait intéressant de se pencher sur la manière de corriger dans une étude subséquente. Et de surcroît, nous avons identifié une toute nouvelle manière de corriger un pair : un étudiant dans une équipe, et ce, tout au long des 23 heures d'enregistrement, ne faisait que dire NOOOOON quand il repérait une erreur chez ses collègues; il ne faisait rien d'autre à la suite de ce non, il ne fournissait ni explications, ni bonnes réponses...

Troisièmement, comme nous l'avons mentionné dans la section des réflexions sur les taux élevés de reprises chez les personnes apprenantes, les sujets des travaux de Lyster sont des jeunes de niveau primaire, tandis que nos sujets sont des adultes scolarisés. Le fait que nos études respectives se soient déroulées avec des clientèles différentes influence peut-être aussi certaines comparaisons ou corrélations que nous avons établies, comme la fréquence des interventions correctives ou les taux de reprise à la suite des interventions correctives. Les adultes ont une motivation, un degré de maturité et une conscience de leurs apprentissages, ce que les jeunes n'ont peut-être pas encore acquis complètement. Les écarts entre nos résultats varient peut-être en fonction de cette variable.

Par ailleurs, dans cette recherche, nous nous intéressons au premier accès du stade de rétention de la mémoire, la mémoire à court terme (Dubuc, 2003). Toutefois, la reprise de l'énoncé fautif à la suite d'une intervention corrective, même si elle est

réussie, ne nous renseigne malheureusement pas sur la rétention à long terme de ces corrections et ne nous indique pas non plus, si le fait qu'une correction réussie se rendra effectivement au stade de mémoire à long terme.

Et finalement, nous avons identifié une cinquième et dernière limite relative au choix du magnétophone comme outil de collecte de données. D'abord, nous avons fait ce choix en fonction des objectifs de notre étude, du temps de classe dont nous disposions et du nombre d'élèves qui étaient dans le groupe-classe où avait lieu la recherche. Cependant, l'observation directe ou l'utilisation d'une caméra vidéo aurait peut-être été souhaitable pour faciliter le travail de la chercheure. Par exemple, comme nous l'avons mentionné un peu plus tôt dans ce chapitre, dans le cas de la rétroaction corrective qu'est la répétition, l'observation de la scène aurait permis plus rapidement à la chercheure de comprendre, par le non-verbal, que le collègue ne fait que répéter la production fautive de son partenaire dans le but de comprendre ce qu'il vient de dire et non dans le but de le corriger. À la place, la chercheure a dû écouter à quelques reprises la séquence afin de s'assurer que la répétition de l'énoncé fautif n'était pas utilisée comme rétroaction corrective. Le non-verbal ne peut être observé avec des cassettes et pourtant, il joue un rôle important. De plus, un autre problème relié à l'utilisation de matériel technologique pour la cueillette de données repose justement sur le fait qu'on dépend de l'information sur la bande magnétique afin de compiler les résultats de notre recherche. Bien sûr, le matériel et les humains qui les utilisent sont quelques fois faillibles : bris impromptus, microphones déplacés sur la table, oubli de mettre en marche le magnétophone, conversations cacophoniques à quatre, fils électriques débranchés, etc. Il faut donc prévoir plus d'heures d'enregistrement que moins afin d'être assurés d'avoir un minimum de données avec lesquelles travailler.

5. LES PROSPECTIVES DE RECHERCHE

Cette étude exploratoire-descriptive soulève de nombreuses questions et offre des avenues de recherche intéressantes. Ainsi, dans cette recherche, comme nous venons tout juste de le mentionner au paragraphe précédent, c'est le premier pas vers l'acquisition d'une langue qui est à l'étude, soit l'apprentissage à court terme. Aussi, il serait intéressant, dans une étude longitudinale, de mesurer les apprentissages à long terme des apprenantes et des apprenants en faisant des corrélations entre le type de rétroaction fournie, la réparation immédiate de l'erreur et l'intégration de ces apprentissages quelques mois, quelques années plus tard. Il serait également intéressant d'analyser les relations entre les types d'activités en salle de classe et les rétroactions engendrées par celles-ci afin d'orienter les étudiantes et les étudiants dans des activités profitables et riches de situations d'apprentissage. Finalement, comme nous l'avons déjà mentionné dans les chapitres précédents, dans l'approche communicative, c'est la compétence de communication qui prévaut sur la forme du message. Une étude sur la vitesse d'élocution, par exemple, à court, moyen et long terme en contexte scolaire, serait aussi envisageable et pertinente pour mesurer les apprentissages réalisés dans une classe de français langue seconde où l'approche communicative est utilisée comme modèle pédagogique.

CONCLUSION

Cette recherche nous a permis de mettre en lumière plusieurs éléments. Premièrement, en contexte de travail en équipe, une rétroaction corrective est produite toutes les sept minutes et deuxièmement, les rétroactions correctives les plus souvent utilisées sont, dans l'ordre, la reformulation, la correction explicite, l'indice métalinguistique et l'incitation. La répétition et la demande de clarification n'ont pas été utilisées comme rétroaction pour corriger un pair dans cette étude. Nous avons aussi découvert que les différentes rétroactions correctives utilisées ont engendré des taux élevés de réparations complètes de l'erreur ainsi que des taux élevés de reprises de l'énoncé fautif. La reformulation, dans cette étude, a été la rétroaction corrective la plus utilisée par les apprenantes et les apprenants et, contrairement à d'autres études similaires, elle a engendré des taux élevés de réparation complète de l'erreur initiale chez la personne apprenante. La reformulation semble particulièrement efficace quand elle est administrée tout de suite après une erreur de la part d'une étudiante ou d'un étudiant.

Quant au sujet des perceptions et des préférences des apprenantes et des apprenants sur les différents éléments qui entrent en ligne de compte dans le traitement de l'erreur à l'oral, nous avons premièrement identifié que les étudiantes et les étudiants préfèrent qu'on les corrige, dans l'ordre, avec la correction explicite, la répétition, la reformulation, l'indice métalinguistique et l'incitation, mais ils n'aiment pas se faire corriger avec la demande de clarification. Bien qu'ils préfèrent se faire corriger avec la correction explicite, c'est pourtant à la suite de cette rétroaction que les étudiantes et les étudiants réagissent le moins, qu'ils sont le moins enclins à essayer de changer leur énoncé erroné. Heureusement, la correction explicite demeure efficace dans la réparation complète de l'erreur initiale où elle se classe au deuxième rang des rétroactions bienfaitrices. Et finalement, cette étude nous informe que les apprenantes et les apprenants croient qu'ils corrigent davantage leurs pairs avec, dans l'ordre, la correction explicite, l'indice métalinguistique, la reformulation, la

répétition, l'incitation et la demande de clarification. Cependant, dans la réalité, c'est avec la reformulation que les apprenantes et les apprenants se corrigent le plus entre eux. D'autres différences mineures ont également pu être observées quant aux perceptions des personnes apprenantes sur l'intervention corrective et la réalité observée en salle de classe.

Certains facteurs ont pu influencer les résultats de notre recherche. Nous tenons à en rappeler quelques limites. Tout d'abord, nous reconnaissons que nous accueillons, à l'Université de Sherbrooke, une clientèle hors du commun, car hautement motivée à apprendre le français; en effet, l'acceptation des étudiantes et des étudiants à leur programme d'étude respectif est tributaire de leur réussite aux cours de français langue seconde. Ensuite, nous ne nous sommes pas attardées aux différentes intonations utilisées par les apprenantes et les apprenants lorsqu'ils apportaient des rétroactions correctives; peut-être celles-ci jouent-elles un rôle plus important que nous ne l'avions pensé ? Troisièmement, nous avons comparé, tout au long de cette recherche, des études portant sur des clientèles différentes, d'âges différents et de langues maternelles différentes. Enfin, nous estimons également que le matériel technique utilisé pour la cueillette de données n'était pas infallible, car nous nous sommes rendu compte, à la fin de notre collecte, que nous avons perdu quelques heures de données pendant les enregistrements.

Essentiellement, cette étude sur le traitement de l'erreur à l'oral dans un contexte de travail en équipe nous révèle que la correction faite par un pair ne passe pas inaperçue et qu'elle est fréquemment suivie par une réparation immédiate de l'énoncé fautif initial ou d'une tentative de correction. Dans le but de maximiser l'utilisation de la rétroaction corrective entre apprenants, il serait important, dans un premier temps, de conscientiser la personne enseignante de langue seconde aux bienfaits qu'apporte la rétroaction corrective entre les personnes apprenantes et dans un deuxième temps, de l'inviter à enseigner les différentes stratégies d'interventions

correctives à ses élèves, au même titre qu'elle leur enseigne, en début de classe, des stratégies de communication pour intervenir en français dans la salle de classe.

Dans cette recherche, nous nous sommes spécifiquement donné comme objectif d'explorer le traitement de l'erreur à l'oral entre pairs, dans une classe de français langue seconde au Québec. Au cours de cette étude, nous avons entrevu d'autres pistes de recherches potentielles qu'il serait intéressant d'approfondir, comme celle, par exemple, d'évaluer les apprentissages à long terme en relation avec les rétroactions correctives administrées en salle de classe. Un autre sujet de recherche envisageable pourrait porter sur les types d'activités qui engendrent le plus d'interactions, de rétroactions et de corrections afin d'optimiser les situations riches en apprentissages dans les classes de langue seconde. Nous espérons que cette étude saura en inspirer d'autres, le traitement de l'erreur à l'oral étant un domaine d'étude récent d'une trentaine d'années où il reste encore plusieurs choses à explorer et à découvrir.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Astolfi, J-P. (2004). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur (1^{re} éd. 1997).
- Calvé, P. (1992). Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 48(3), 458-471.
- Chaudron, C. (1977). A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors. *Language Learning*, 27, 29-46.
- Chrétien, P. et Garcia, F. (2002). *En avant la grammaire ! Niveau avancé*. Montréal : Marcel Didier inc.
- Descomps, D. (1999). *La dynamique de l'erreur*. Paris : Hachette Livre.
- Doughty, C. (1994). Fine-tuning of feedback by competent speakers to language learners. In J. Alatis (Ed.), *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1993 : Strategic interaction and language acquisition* (pp.96-108). Washington, DC : Georgetown University Press.
- Doughty, C. et Varela, E. (1998). Communicative focus on form. In C. Doughty et J. Williams (Eds), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp.114-138). New York : Cambridge University Press.
- Dubuc, B. (2003). *Le cerveau à tous les niveaux*. Site téléaccessible à l'adresse : http://www.lecerveau.mcgill.ca/flash/d/d_07/d_07_p/d_07_p_tra/d_07_p_tra.html. Consulté le 31 octobre 2006.
- Ellis, R. (1984). Can syntax be taught ? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH questions by children. *Applied Linguistics*, 5, 138-155.
- Fanselow, J. (1977a). The treatment of error in oral work. *Foreign Language Annals*, 10, 583-593.
- Fortin, M.-F. (1996). *Le processus de la recherche : de la conception à la réalisation*. Montréal : Décarie Éditeur inc.
- Germain, C. (1991). *Le point sur... l'approche communicative en didactique des langues*. Anjou : Centre éducatif et culturel.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Collection Que sais-je ? Paris : PUF.

- Hendrickson, J. (1978). Error correction in foreign language teaching : Recent theory, research, and practice. *Modern Language Journal*, 62, 387-398.
- Kubota, M. (1991). Corrective feedback by experienced Japanese EFL teachers. *The IRLT Bulletin*, 5(1991), 1- 25.
- Lapkin, S. et Swain, M. (1996). Vocabulary teaching in a grade 8 French immersion classroom : A descriptive study. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 242-256.
- Laplante-L'Hérault, J. et Thibodeau, S. (1998). *Le français sans détours, niveau II* (manuel et cd).
- Larruy, M. M. (2003). *L'interprétation de l'erreur*. Saint-Germain-du-Puy : CLE International.
- Legendre, R. (1983). *L'éducation totale*. Collection le défi éducatif. Montréal : les Éditions Ville-Marie.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.
- Lightbown, P.M. (1991). What have we here ? Some observations on the role of instruction in second language acquisition. In R. Phillipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith et M. Swain (Eds.), *Foreign/second language pedagogy research : A commemorative volume for Claus Faerch* (pp.197-212). Clevedon, UK : Multilingual Matters.
- Lightbown, P. M., Spada, N. et Wallace, R. (1980). Some effects of instruction on child and adolescent ESL learners. In R.C. Scarcella et S.D. Krashen (Eds.), *Research in second language acquisition : Selected papers of the Los Angeles Second Language Acquisition Forum* (pp. 162-172). Rowley, MA : Newbury House Publishers.
- Lyster, R. (1994). La négociation de la forme : stratégie analytique en classe d'immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 447-465.
- Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.
- Lyster, R. (1998). Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 51-81.

- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme : la suite... mais pas la fin. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 55(3), 355-384.
- Lyster, R., Lightbown, P.M. et Spada, N. (1999). A Response to Truscott's 'What's Wrong with Oral Grammar Correction'. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 55(4), 457-467.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : Presses Universitaires de France, collection que sais-je ?
- Nicholas, H., Lightbown, P.M. et Spada, N. (2001). Recasts as feedback to language learners. *Language Learning*, 51(4), 719-758.
- Nobuyoshi, J. et Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47, 203-210.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, « qualitative (analyse) » p. 180-182. Paris : Armand Colin.
- Panova, I. et Lyster, R. (2002). Patterns of Corrective Feedback and Uptake in an Adult ESL Classroom. *TESOL Quarterly*, 36(4), 573-595.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N. et Morgenthaler, L. (1989). Comprehensible output as an outcome of linguistic demands on the learner. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Porquier, R. et Frauenfelder, U. (1980). Enseignants et apprenants face à l'erreur : ou de l'autre côté du miroir. *Le français dans le monde*, 154, 29-36.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF.
- Roberts, M. (1995). Awareness and the efficacy of error correction. In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning* (Tech. Rep. No. 9) (pp. 162-182). Honolulu : University of Hawaii, Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Spada, N. et Lightbown, P.M. (1993). Instruction and the development of questions in L2 classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 205-224.
- Tardif, C. (1994). Classroom Teacher Talk in Early Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 466-481.

Truscott, J. (1999). What's wrong with oral grammar correction ? *Canadian Modern Language Review*, 55, 437-456.

Université de Sherbrooke. (1999). *Guide de rédaction et de présentation des essais, des mémoires et des thèses* (2^e éd.). Sherbrooke : Université de Sherbrooke, Faculté d'éducation.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Montréal : Presses de l'université de Montréal.

BIBLIOGRAPHIE THÉMATIQUE

- Allwright, R.L. (1975). *Problems in the study of the language teacher's of learner error*. In Burt et Dulay (eds.), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*. Washington, TESOL.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles : An Interactive Approach to Language Pedagogy* (2e éd.). White Plains : Pearson Education.
- Cathcart, R.L. et Olsen, J.E.W.B. (1976). *Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors*. Travaux présentés lors de la conférence de TESOL en mars 1976, New York.
- Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms : Research on Teaching and Learning*. New York : Cambridge University Press.
- Cook, V. (1991). *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres : Edward Arnold.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford : Les Presses de l'Université d'Oxford.
- Ellis, R. (1997). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford : Presses de l'Université d'Oxford.
- Fanselow, J. (1977b). *I Can't. I'm Talking with the Lady. Feedback in Teaching and Non-Teaching Settings*. Travaux présentés lors d'une rencontre TESOL en 1977, Miami.
- Gaies, S.J. (1983). Learner Feedback : An Exploratory Study of Its Role in the Second Language Classroom. In H.W. Seliger et M.H. Long, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (p.190-213). Cambridge : Newbury House Publishers.
- Gass, S. M. et Selinker, L. (1994). *Second Language Acquisition : An Introductory Course*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lightbown, P. M. et Spada, N. (1993). *How languages are learned*. Oxford : Presses de l'Université d'Oxford.

- Long, M. (1977). Teacher feedback on learner error : Mapping cognitions. In H.D. Brown, C.A. Yorio et R.H. Crymes (Eds), *On TESOL '77* (pp. 278-293). Washington, DC : TESOL.
- Mitchell, R. et Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. London : Arnold Publishers.
- Nunan, D. et Lamb, C. (1996). *The self-directed teacher : Managing the learning process*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nystrom, N.J. (1983). Teacher-student Interaction in Bilingual Classrooms : Four Approaches to Error Feedback. In H.W. Seliger et M.H. Long, *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (p.169-189). Cambridge Newbury House Publishers.
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*. New York : Newbury House Publishers.
- Rehorick, S et Edwards, V. (1995). *L'apprentissage et l'enseignement des langues secondes : les liens entre la théorie et la pratique*. North York : La revue canadienne des langues vivantes.
- Schwartz, B. (1993). On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 147-163.

ANNEXE A

INTERVENTIONS CORRECTIVES : TRANSCRIPTION D'EXEMPLES

LA CORRECTION EXPLICITE

Étudiant : j'ai laissé...

Étudiant correcteur : non, j'avais laissé parce que c'est avant de partir

Étudiant : je m'en intéresse

Étudiant correcteur : non, c'est y, je m'y intéresse

LA REFORMULATION

Étudiant : je me suis songé

Étudiant correcteur : j'y, j'y songe

Étudiant : c'est moi qui prépare le souper, c'est moi qui je le prépare

Étudiant correcteur : c'est moi qui le prépare

L'INDICE MÉTALINGUISTIQUE

étudiant : Les acteurs travaillaient...

étudiant correcteur : Si une action est finie, c'est passé composé (sic)

étudiant : sans mon aide, il n'aurait pas arrivé à..

étudiant correcteur : Avec arriver, c'est être

L'INCITATION

Étudiant 1 (futur correcteur): Je m'appelle Ronaldino (nom fictif)

Étudiant : Ronaldirò

Étudiant 1 correcteur : Ronaldi...

ANNEXE B

REPRISE DE L'ÉNONCÉ FAUTIF : TRANSCRIPTION D'EXEMPLES

1. REPRISES QUI ONT ENCORE BESOIN DE RÉPARATION (CORRECTION PARTIELLE)

Reconnaissance

Étudiant : j'ai laissé...

Étudiant correcteur : non, j'avais laissé parce que c'est avant de partir

Étudiant : ahhhhhh

Erreur différente

Étudiant : il a dit que j'avais eu...

Étudiant correcteur : non, non, tu dois changer le pronom

Étudiant : ah oui, il a dit que il avait avu...

Même erreur

Étudiant : le garagiste a téléphoné

Étudiant correcteur : le garagiste avait téléphoné

Étudiant : le garagiste a téléphoné

Hésitation

étudiant : sans mon aide, il n'aurait pas arrivé à..

étudiant correcteur : Avec arriver, c'est être

étudiant : sans mon aide, il euhh..., il euhh... (pas d'autre réponse)

Correction partielle

Étudiant : c'est moi qui prépare le souper, c'est moi qui je le prépare

Étudiant correcteur : c'est moi qui le prépare

Étudiant : c'est moi qui le prépare le souper

2. REPRISES CORRIGÉES (CORRECTION COMPLÈTE)

étudiant : Les acteurs travaillaient...

étudiant correcteur : Si une action est finie, c'est passé composé (sic)

étudiant : les acteurs ont travaillé...

étudiant : il ne le lui

étudiant correcteur : les lui

étudiant : OK, il ne les lui...

ANNEXE C

ATTESTATION DU COMITÉ D'ÉTHIQUE

Université de Sherbrooke

Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales

Attestation de conformité

Le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke certifie avoir examiné la proposition de recherche suivante :

Le traitement de l'erreur entre les pairs dans un contexte de travail d'équipe dans une classe de français langue seconde	
CHERCHEURE PRINCIPALE :	Vicky Poirier
PROGRAMME D'ÉTUDES :	Maîtrise en sciences de l'éducation

Membres du comité

André Balleux, professeur à la Faculté d'éducation, département de pédagogie

Rachel Bélisle, professeure à la Faculté d'éducation, département d'orientation professionnelle

Hélène Larouche, professeure à la Faculté d'éducation, département de l'enseignement au préscolaire et au primaire

Michèle Venet, professeure à la Faculté d'éducation, département d'adaptation scolaire et sociale

Serge Striganuk, professeur à la Faculté d'éducation, département de gestion de l'éducation et de la formation

Carlo Spallanzani, professeur de la Faculté d'éducation physique et sportive

Monelle Parent, experte en éthique

Pascale Chanoux, représentante du public

Le Comité a conclu que la recherche proposée est entièrement conforme aux normes éthiques telles qu'énoncées dans la *Politique institutionnelle en matière d'éthique de la recherche avec des êtres humains*.

Le président du Comité,

Date : 11 novembre 2005



André Balleux

ANNEXE D

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

LETTRE D'INFORMATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Invitation à participer à un projet sur les interactions dans un contexte de travail en équipe dans une classe de français langue seconde.

Vicky Poirier, Faculté d'éducation.
Étudiante à la maîtrise en sciences de l'éducation
sous la direction de Robert Edwards.

Nous sollicitons par la présente votre participation à la recherche en titre, qui vise à mieux comprendre le travail en équipe dans une classe de français langue seconde. **Les objectifs de ce projet de recherche sont de mieux comprendre les interventions entre étudiants dans un contexte de travail en équipe.**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à **vous laisser enregistrer dans les différentes activités que vous aurez à faire en équipe entre 9h et 11h15**, du lundi 14 novembre 2005 au vendredi 25 novembre 2005. Les équipes seront d'environ quatre personnes.

Nous vous demandons également de **remplir un court questionnaire** à la fin de ce cours dans le but de mieux comprendre vos préférences en tant qu'apprenant de français langue seconde. Ce questionnaire sera rempli à l'intérieur du temps de classe et vous demandera une quinzaine de minutes (15 minutes).

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée : aucun nom ne sera mentionné dans ce projet et il n'y aura aucune autre information permettant de vous identifier. Les résultats de la recherche ne permettront pas d'identifier les participants. Les résultats seront diffusés à l'intérieur de mon mémoire de maîtrise, dans différents articles et lors de communications éventuelles dans des congrès. Des noms fictifs seront utilisés pour protéger votre confidentialité.

Les données recueillies seront conservées sous clé chez moi et je serai la seule personne qui y aura accès. Les cassettes et les questionnaires seront détruits à la fin de la rédaction de mon mémoire de maîtrise, ou au plus tard en août 2007, et ne seront pas utilisés à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. **Vous êtes entièrement libre de participer ou non, et de vous retirer en tout temps sans préjudice.** Les étudiants qui n'accepteraient pas d'y participer seraient tout simplement regroupés en équipe ensemble et travailleraient sans magnétophone ni

micro. Le projet que nous menons est distinct de l'évaluation de vos apprentissages. Les risques associés à votre participation sont minimaux et je m'engage à mettre en œuvre les moyens nécessaires pour les réduire ou les pallier. Le seul inconvénient est le temps passé à participer au projet, soit environ la durée normale d'un cours de communication orale 050 : vous n'aurez pas à faire de temps supplémentaire à l'extérieur de la salle de classe. Une contribution à l'avancement des connaissances au sujet des interventions à l'intérieur du travail en équipe, une occasion de réflexion personnelle et une meilleure connaissance de soi sont quelques bénéfices directs prévus. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Si vous avez des questions concernant ce projet de recherche, communiquez avec moi à l'adresse Internet suivante : Vicky.Poirier@USherbrooke.ca ou au numéro de téléphone (819) 821-8000 poste 5190. Si vous avez des questions concernant les aspects éthiques de ce projet, communiquez avec M. André Balleux, président du comité d'éthique Éducation et sciences sociales, au (819) 821-8000 poste 2439 ou à andre.balleux@usherbrooke.ca.

J'ai lu et compris le document d'information au sujet du projet sur le travail en équipe. J'ai compris les conditions, les risques et les bienfaits de ma participation. J'ai obtenu des réponses aux questions que je me posais au sujet de ce projet. J'accepte librement de participer à ce projet de recherche.

Participant(e)

Chercheure

Signature :

Signature :

Nom :

Nom : Vicky Poirier

Date :

Date : mardi, le 15 novembre 2005

ANNEXE E

**QUESTIONNAIRE SUR LES PRÉFÉRENCES ET
LES PERCEPTIONS DES ÉTUDIANTES
ET DES ÉTUDIANTS**

Il existe différentes façons de signaler à l'apprenant qu'il a commis une erreur. Voici six types de rétroactions :

- la correction explicite : l'enseignant fournit à l'élève la forme correcte de son énoncé fautif tout en lui indiquant qu'il y a une erreur ;

exemple : étudiant : je mange un pomme
 prof : non, une pomme, on ne dit pas «un»

- la reformulation : l'enseignant reformule l'énoncé fautif de l'apprenant en éliminant l'erreur de façon implicite ;

exemple : étudiant : Oui, c'est le assistante.
 prof : C'est l'assistante. Ensuite, c'est ?

- la demande de clarification : l'enseignant utilise des phrases telles « **Pardon ?** », « **Hein ?** » ou « **Je ne comprends pas** ». Il signifie ainsi à l'apprenant que son énoncé est mal compris ou mal formulé ;

- l'indice métalinguistique : l'enseignant utilise ici des commentaires (p.ex. : « Ça ne se dit pas ça »), des renseignements (p.ex. : « **C'est masculin** ») ou des questions (p.ex. : « **Est-ce que c'est féminin ?** ») afin de signifier à l'apprenant qu'il y a un problème dans son énoncé, sans toutefois lui fournir la forme correcte;

- l'incitation : l'enseignant utilise cette forme de rétroaction dans le but d'inciter l'apprenant à trouver la forme correcte. L'enseignant a le choix entre trois techniques, soit a) il commence une phrase et invite l'élève à la compléter (**C'est un...**) b) il essaie de solliciter la forme correcte par le biais de questions telles « Comment on dit ça ? » ou « Comment ça s'appelle ? » ou c) il demande tout simplement à l'apprenant de reformuler son énoncé ;
- la répétition : l'enseignant répète l'énoncé fautif en modulant (souvent) l'intonation de sa voix

exemple : étudiant : la guimauve, la chocolat

prof : la chocolat ?

Lyster, R. et Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake : Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 37-66.

QUESTIONNAIRE SUR LES PRÉFÉRENCES DES APPRENANTS

1. Quand vous produisez une erreur, vous en rendez-vous compte ?

jamais rarement à l'occasion souvent toujours

2. Quand vous êtes en équipe, est-ce que les autres étudiants vous corrigent ?

jamais rarement à l'occasion souvent toujours

b) Aimez-vous qu'un autre étudiant vous corrige ? Oui ou non et pourquoi ?

3. Je vous ai fourni une liste de rétroactions. Parmi celles-ci, avec laquelle préférez-vous vous faire corriger ? _____

Pourquoi ? _____

4. Suite à quelle rétroaction avez-vous le sentiment d'apprendre le plus ?

Pourquoi ?

5. Selon vous, quel est le type de rétroaction le plus utilisé par vos collègues en salle de classe ? _____

et par vous-mêmes ? _____

6. Comment réagissez-vous quand quelqu'un corrige ce que vous avez dit ?

vous ignorez sa correction ?

vous essayez de vous corriger ?

Autre ?

7. Remarquez-vous les erreurs produites par vos collègues ?

jamais

rarement

à l'occasion

souvent

toujours

8. Quand vous les remarquez, les corrigez-vous ?

jamais

rarement

à l'occasion

souvent

toujours

b) Avec quel type de rétroaction les corrigez-vous ? _____

9. De qui préférez-vous recevoir une correction ? de l'enseignant ou d'un collègue ?
et pourquoi ? _____

10. Avez-vous d'autres commentaires à ajouter sur le traitement des erreurs dans un contexte de travail d'équipe ? (utilisez le verso)